

isciweb.com.br/revista ISSN: 2446-8436

Instituto Saber de Ciências Integradas

Revista Científica

69^a Edição | Volume 13
Número 2 | fevereiro/2026

ISCI

- **Ciências Agrárias**

- **Educação**

- **Empresarial**

- **Engenharia**

- **Jurídica**

- **MBA Executivo**

- **Saúde**

- **Social**

- **Tecnologia**

MULTIDISCIPLINAR



ISCI Revista Científica

Multidisciplinar

ISSN 2446-8436

Instituto Saber de Ciências Integradas - Revista Científica

69ª Edição | Volume 13 | Número 2 | fevereiro/2026



Conselho editorial

Prof.^a Me. Luzinete da Silva Mussi (Editora-chefe)

Dr. Léo Ricardo Mussi

Prof. Especialista Lúcio Mussi Júnior

Instituto Saber de Ciências Integradas - Revista Científica. n.2, v.13, Sinop, MT: Instituto Saber de Ciências Integradas, fevereiro, 2026.

Publicação Científica do Instituto Saber de Ciências Integradas - ISCI

Mensal

ISSN 2446-8436

1.Educação, 2.Problemas sociais e serviços sociais, 3.Administração e relações públicas, 4.Medicina e saúde, 5.Direito, 6.Engenharia, 7.Tecnologia.

370
360
650
610
340
620
000

Instituto Saber de Ciências Integradas

– Publicação de artigos científicos através de nossa Revista Científica Digital Multidisciplinar: isciweb.com.br/revista



– Publicação de ebooks das mais variadas linhas editoriais: isciweb.com.br/livros



Direitos Reservados

As responsabilidades pelo conteúdo de cada um dos trabalhos aqui publicados, bem como seus direitos autorais, são dos autores que os assinam.

Proibida a reprodução dos Artigos aqui publicados sem a autorização de seus respectivos autores.

(art. 184 do Código Penal e Lei n 1º 9.610, de fevereiro de 1998)

Sumário

EDITORIAL.....	9
- A formação do caráter na educação contemporânea: desafios e possibilidades para o convívio social (Luzinete da Silva Mussi).....	11
- A importância da alfabetização e letramento nas séries iniciais com professores qualificados (José Ernando Albuquerque Ferreira).....	28
- A importância da formação continuada na docência: contribuições freireanas (Elizete Alves Ferreira).....	37
- A linguagem como construção do conhecimento subjetivo humano: perspectivas para o Ensino Médio no curso de Letras – Inglês (José Ernando Albuquerque Ferreira).....	50
- Componentes históricos e legais da Educação Indígena e da Educação Escolar Indígena no Brasil (Rosângela Gomes Moreira).....	64
- Currículos, metodologias e tecnologia: uma relação necessária (Antonio Carlos Ferrante).....	72
- Educação musical e desenvolvimento (Amanda Caroline Calixto).....	82
- Letramento digital no Ensino Fundamental I: um modelo integrador de alfabetização midiática e investigação guiada para formar critérios de confiança e hábitos informacionais desde cedo (Luiz Fernando Pereira de Almeida; Regiane Sales Ribeiro; Thiago Aparecido Cavalcante; Sara Rabelo da Silva; Enoch Rodrigues Duarte).....	106
- O uso pedagógico das plataformas digitais na Educação Básica: desafios e possibilidades para a prática docente (Emmanuellee Cabral Franco; Fábio Coelho Pinto).....	115
- Percepções de professores da Educação Infantil sobre sua competência para incluir crianças com deficiência: preditores de autoeficácia docente (Sâmela Siqueira Oliveira; Letícia Carvalho Silva Marques).....	136
- Projeto de pesquisa: formação docente utilizando o método Trauma-informada: regulação emocional e comportamento escolar (Letícia Carvalho Silva Marques; Sâmela Siqueira Oliveira).....	145

- Uma experiência de protagonismo estudantil no Ensino Fundamental (Roseli Aparecida da Silva; Dyeine Lorryne Dias Paixão Ferreira; Cleriston Barbi Queiroz, Simone Ferreira Vittorazi, Gleici Simone Faneli do Nascimento) 154

EDITORIAL

“A diversidade garante que crianças possam sonhar, sem colocar fronteiras ou barreiras para o futuro e os sonhos delas.” (Malala Yousafzai)

Sonhar é o primeiro direito da infância, uma semente plantada no presente com a promessa de um amanhã pleno de possibilidades. É permitir que cada olhar, a partir de sua singularidade, imagine mundos, invente caminhos e acredite no seu próprio potencial. Cada história contada, cada exemplo representado e cada espaço que acolhe as diferenças representa um passo em direção a um futuro mais justo e criativo, onde nenhum sonho é pequeno demais ou distante demais por causa de quem se é.

A profunda reflexão de Malala Yousafzai nos lembra que a diversidade é o solo fértil onde os sonhos mais autênticos e inovadores germinam. Diferente de um mundo homogêneo que limita e padroniza, um ambiente plural oferece infinitos espelhos e janelas. Nele, as crianças não apenas se veem representadas, mas também aprendem que o futuro não tem um rosto único, um gênero único, uma cultura única. Não há barreira que resista ao poder de uma criança que se sente vista, ouvida e capaz.

Na ISCI Revista Científica, acreditamos que a ciência, a educação e o conhecimento devem ser ferramentas de inclusão e ampliação de horizontes. Cada pesquisa publicada, cada debate sobre equidade e cada estudo multidisciplinar são expressões desse compromisso com um saber que celebra a pluralidade. Acreditamos que um futuro verdadeiramente promissor se constrói quando todas as vozes são ouvidas, todas as inteligências são valorizadas e todos os sonhos são considerados possíveis.

Agradecemos a todos que caminham conosco nesta jornada por um mundo acadêmico e social mais diverso e inclusivo: autores, leitores, pareceristas e colaboradores. Juntos, reafirmamos a certeza de que investir na diversidade é investir na riqueza do amanhã. É um gesto de esperança e

responsabilidade que remove fronteiras, derruba barreiras e constrói, dia após dia, um futuro onde cada criança, e cada adulto que ela virá a ser, tenha a liberdade infinita de sonhar.

Prof.^a Ma. Luzinete da Silva Mussi¹
Diretora Editorial da ISCI Revista Científica

¹ Diretora do Instituto Saber de Ciências Integradas. Pedagoga. Licenciada em Educação Física. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Especialista em Sociologia e Filosofia e em Gestão Educacional. Mestra em Ciências da Educação. Atua na Área Educacional desde 1976. prof.luzinetemussi@gmail.com

- A formação do caráter na educação contemporânea: desafios e possibilidades para o convívio social (Luzinete da Silva Mussi)

A formação do caráter na educação contemporânea: desafios e possibilidades para o convívio social

Luzinete da Silva Mussi²

DOI: [10.5281/zenodo.18807634](https://doi.org/10.5281/zenodo.18807634)

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a formação do caráter na educação contemporânea, examinando seus fundamentos filosóficos e psicológicos e discutindo os desafios e as possibilidades pedagógicas para a promoção do convívio social ético no ambiente escolar. Parte-se da compreensão de que a construção do caráter envolve o desenvolvimento moral, a internalização de valores e o exercício das virtudes, configurando-se como dimensão constitutiva do processo educativo. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e abordagem teórico-reflexiva, fundamentada em contribuições clássicas e contemporâneas da filosofia e da psicologia do desenvolvimento moral, com destaque para Aristóteles, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Lev Vygotsky, Paulo Freire e Yves de La Taille. A análise evidencia que, em um contexto social marcado por polarizações ideológicas, intensificação das interações digitais, fragilização dos vínculos interpessoais e crescente intolerância, a escola assume papel central na formação ética dos sujeitos. Destaca-se que a promoção intencional de práticas pedagógicas voltadas ao diálogo, à cooperação, à mediação de conflitos e à reflexão crítica constitui estratégia fundamental para o fortalecimento do caráter e para a consolidação de valores democráticos. Conclui-se que a educação do caráter não pode ser concebida como ação pontual ou complementar, mas como eixo transversal do projeto pedagógico, demandando coerência institucional, formação docente e compromisso coletivo com a construção de uma cultura escolar pautada no respeito, na tolerância e na responsabilidade social.

Palavras-chave: Formação do caráter. Desenvolvimento moral. Convivência escolar. Educação ética. Virtudes. Práticas pedagógicas.

Introdução

² Diretora do Instituto Saber de Ciências Integradas. Pedagoga. Licenciada em Educação Física. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, especialista em Autismo, em Sociologia e Filosofia e em Gestão Educacional. Mestra em Ciências da Educação. Atua na Área Educacional desde 1976. prof.luzinetemussi@gmail.com

A formação do caráter constitui-se como uma das dimensões mais complexas e essenciais do processo educativo, especialmente em um cenário contemporâneo marcado por intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas. Em meio a contextos de polarização ideológica, fragilização dos vínculos sociais e crescente intolerância, torna-se urgente refletir sobre o papel da escola não apenas na transmissão de conteúdos acadêmicos, mas na constituição ética e moral dos sujeitos.

Historicamente, a discussão sobre caráter está vinculada às concepções filosóficas clássicas. Para Aristóteles, o caráter é construído pela prática reiterada das virtudes, sendo resultado de hábitos formados ao longo da vida. A educação, nesse sentido, não se limita à instrução intelectual, mas envolve a formação de disposições internas que orientam as ações humanas em direção ao bem comum. Essa compreensão permanece atual quando se pensa na necessidade de formar indivíduos capazes de agir com responsabilidade, justiça e respeito nas relações sociais.

No campo da Psicologia do Desenvolvimento, as contribuições de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg ampliaram o entendimento sobre a construção da moralidade. Piaget destacou que a moral se desenvolve a partir das interações sociais e da superação do egocentrismo infantil, culminando na autonomia moral. Kohlberg, por sua vez, propôs estágios de desenvolvimento moral que evidenciam uma progressão da obediência heterônoma para princípios éticos universais baseados na justiça.

Já na perspectiva sociocultural, Lev Vygotsky enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre nas interações mediadas socialmente. Assim, valores como respeito, tolerância e empatia não são inatos, mas internalizados por meio das relações vivenciadas nos diferentes espaços sociais — dentre eles, a escola assume papel central. Complementando essa abordagem, Paulo Freire defende uma educação dialógica e humanizadora, baseada no respeito à dignidade do outro e na construção coletiva do conhecimento.

Nesse contexto, a formação do caráter não pode ser compreendida como um conteúdo isolado ou uma disciplina específica, mas como um eixo transversal que permeia as práticas pedagógicas, as relações interpessoais e a

cultura institucional da escola. O convívio social, a escuta ativa, o respeito às diferenças e a capacidade de dialogar diante de conflitos tornam-se aprendizagens tão fundamentais quanto aquelas de natureza cognitiva.

Entretanto, a escola contemporânea enfrenta desafios significativos na promoção dessa formação ética. A influência das redes sociais, a cultura da imediatividade, a disseminação de discursos de ódio e a fragilidade das habilidades socioemocionais exigem uma abordagem pedagógica intencional, sistemática e fundamentada teoricamente. Não se trata de moralizar ou impor valores, mas de criar condições para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da responsabilidade social.

Diante desse panorama, o presente estudo propõe-se a analisar os desafios e as possibilidades da formação do caráter no contexto educacional contemporâneo, destacando o papel do convívio social como espaço privilegiado de aprendizagem ética. Busca-se compreender de que modo práticas pedagógicas intencionais podem contribuir para a construção de sujeitos capazes de respeitar a opinião do outro, conviver com as diferenças e atuar de forma ética na sociedade.

Objetivos

Objetivo Geral

Analisar a formação do caráter no contexto da educação contemporânea, à luz de referenciais filosóficos e psicológicos, discutindo seus fundamentos teóricos, desafios atuais e implicações pedagógicas para a promoção do convívio social ético no ambiente escolar.

Objetivos Específicos

Examinar os conceitos de caráter, moral e virtudes sob a perspectiva de diferentes matrizes teóricas.

Analisar as contribuições de Aristóteles, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Lev Vygotsky, Paulo Freire e Yves de La Taille no que se refere ao desenvolvimento moral e à formação ética.

Identificar desafios contemporâneos que incidem sobre a construção do caráter no espaço escolar.

Discutir o papel da escola enquanto instância formativa na consolidação de valores democráticos e práticas de convivência respeitosa.

Apontar possibilidades pedagógicas que favoreçam a formação moral e o fortalecimento das virtudes no contexto educacional.

Fundamentação Teórica

Caráter, moral e virtudes: bases conceituais

A compreensão do conceito de caráter remete, inicialmente, à tradição filosófica clássica. Para Aristóteles, o caráter (*ethos*) forma-se pela repetição de atos virtuosos, sendo a virtude resultado do hábito orientado pela razão. Em sua obra *Ética a Nicômaco*, o filósofo sustenta que ninguém nasce virtuoso; torna-se virtuoso pela prática constante de ações justas, moderadas e prudentes. Essa perspectiva destaca que a educação moral exige intencionalidade e continuidade, pois depende da formação de disposições internas estáveis que orientam o agir humano.

A noção de virtude aristotélica dialoga com a ideia de equilíbrio — o “justo meio” — no qual o indivíduo aprende a agir com ponderação entre excessos e faltas. Aplicada ao contexto escolar, essa concepção implica compreender que valores como respeito, tolerância e responsabilidade não se desenvolvem de forma espontânea, mas por meio de experiências repetidas de convivência ética e reflexão sobre as próprias ações.

No campo da psicologia moral, Jean Piaget inaugura uma abordagem construtivista ao afirmar que a moralidade evolui a partir das interações sociais. Em seus estudos, Piaget identifica a passagem da heteronomia — fase em que

a criança obedece regras impostas por autoridades — para a autonomia moral, caracterizada pela compreensão das normas como construções coletivas baseadas na cooperação e na reciprocidade. Assim, o convívio social assume papel central na formação do caráter, pois é no diálogo e na negociação de regras que o sujeito aprende a considerar o ponto de vista do outro.

Complementando essa perspectiva, Lawrence Kohlberg propõe estágios do desenvolvimento moral que evidenciam uma progressão da obediência por medo de punição até princípios éticos fundamentados na justiça universal. Para Kohlberg, o desenvolvimento moral é impulsionado por conflitos cognitivos que desafiam o indivíduo a reavaliar seus juízos e ampliar sua compreensão ética. Nesse sentido, ambientes escolares que promovem debates, dilemas morais e argumentação favorecem o amadurecimento do julgamento moral.

Sob a ótica sociocultural, Lev Vygotsky enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre nas interações mediadas culturalmente. Valores, normas e atitudes são internalizados por meio da participação em práticas sociais compartilhadas. A formação do caráter, portanto, não é apenas um processo individual, mas essencialmente relacional. A escola, enquanto espaço de convivência coletiva, configura-se como um ambiente privilegiado para a internalização de princípios éticos.

No contexto brasileiro, Paulo Freire contribui significativamente ao defender uma educação pautada no diálogo, no respeito à dignidade humana e na construção coletiva do saber. Para Freire, a formação ética está intrinsecamente ligada à conscientização crítica e à prática da liberdade responsável. Educar para o caráter implica, assim, formar sujeitos capazes de posicionar-se no mundo com autonomia, solidariedade e compromisso social.

Convívio social como espaço formador

O convívio social constitui-se como elemento estruturante da formação moral. É na interação cotidiana — nos conflitos, nas divergências de opinião, nas cooperações e negociações — que o estudante aprende a lidar com

frustrações, a desenvolver empatia e a respeitar limites. A experiência da alteridade, isto é, o reconhecimento do outro como sujeito de direitos e perspectivas próprias, é condição indispensável para a construção do caráter.

A escola contemporânea, ao reunir sujeitos com diferentes histórias, culturas e visões de mundo, torna-se um microcosmo social onde valores democráticos podem ser vivenciados concretamente. O respeito à diversidade, a escuta ativa e a tolerância não se ensinam apenas por meio de discursos normativos, mas pela prática cotidiana de relações baseadas na reciprocidade.

A perspectiva da educação socioemocional reforça essa compreensão ao destacar competências como empatia, autorregulação, responsabilidade e cooperação. Contudo, é fundamental que tais competências não sejam tratadas de maneira instrumental ou descontextualizada, mas integradas a uma formação ética ampla que considere o sujeito em sua totalidade.

Educação contemporânea e desafios éticos

Na contemporaneidade, marcada pela rapidez das informações e pela intensificação das interações digitais, observa-se um cenário de fragilização dos vínculos interpessoais e aumento da intolerância. A cultura da imediatividade e da exposição constante pode dificultar o desenvolvimento da escuta, da paciência e da argumentação respeitosa.

Diante disso, a formação do caráter exige uma abordagem pedagógica intencional. Não se trata de impor valores, mas de criar espaços estruturados de diálogo, reflexão crítica e participação democrática. Projetos interdisciplinares, assembleias de classe, mediação de conflitos e práticas restaurativas constituem estratégias que fortalecem a aprendizagem ética.

A formação do caráter, portanto, não pode ser dissociada do projeto político-pedagógico da escola. Ela requer coerência entre discurso e prática, entre normas institucionais e vivências concretas. Quando a escola assume essa responsabilidade de maneira sistemática, contribui para a formação de

sujeitos capazes de conviver com as diferenças, respeitar opiniões divergentes e atuar de forma ética na sociedade.

Desafios Contemporâneos para a Formação do Caráter

A formação do caráter na educação contemporânea insere-se em um contexto social complexo, marcado por transformações tecnológicas, culturais e políticas que impactam diretamente as relações humanas. Se, por um lado, a ampliação do acesso à informação e às múltiplas formas de comunicação potencializa o intercâmbio de ideias, por outro, evidencia tensões relacionadas à intolerância, à polarização e à fragilidade do diálogo respeitoso.

Cultura digital e imediaticidade

A consolidação das redes sociais como espaço central de interação tem redefinido as formas de convivência e expressão. Ambientes virtuais frequentemente favorecem respostas rápidas, posicionamentos superficiais e discursos impulsivos, reduzindo o espaço para reflexão e argumentação fundamentada. A exposição constante e a busca por validação social podem influenciar comportamentos pautados mais pela aprovação do grupo do que por princípios éticos internalizados.

Nesse cenário, a escola enfrenta o desafio de promover a formação de sujeitos capazes de exercer o pensamento crítico e a responsabilidade digital. Educar para o caráter implica também desenvolver competências relacionadas ao uso ético das tecnologias, ao respeito nas interações online e à capacidade de discernir informações confiáveis. A formação moral, portanto, precisa dialogar com a realidade digital vivenciada pelos estudantes.

Polarização e intolerância

Outro desafio significativo refere-se à intensificação das polarizações ideológicas e à dificuldade de convivência com perspectivas divergentes. O espaço público tem sido marcado por disputas simbólicas que, muitas vezes, inviabilizam o diálogo construtivo. Tal cenário repercute no ambiente escolar, onde conflitos de opinião podem se transformar em atitudes de exclusão ou desrespeito.

A formação do caráter demanda o fortalecimento da capacidade de escuta e da disposição para compreender o outro. A perspectiva dialógica defendida por Paulo Freire mostra-se particularmente relevante nesse contexto, ao enfatizar o diálogo como prática de reconhecimento da dignidade humana. Aprender a discordar com respeito é uma competência ética essencial para a vida democrática.

Fragilização dos vínculos e individualismo

A contemporaneidade também é marcada por uma crescente valorização do individualismo e da competitividade, elementos que podem enfraquecer a cooperação e a solidariedade. A lógica do desempenho e da produtividade, quando transposta de maneira acrítica para o ambiente escolar, pode reduzir as relações educativas a resultados mensuráveis, negligenciando dimensões formativas mais amplas.

Sob a ótica do desenvolvimento moral, como apontado por Jean Piaget, a cooperação é condição fundamental para a construção da autonomia. Quando o ambiente privilegia apenas a competição, limita-se a oportunidade de experiências que promovam a reciprocidade e o respeito mútuo. Assim, a escola precisa equilibrar exigências acadêmicas com práticas que estimulem a colaboração e o senso de pertencimento.

Crise de referências éticas

Outro aspecto relevante diz respeito à multiplicidade de valores presentes na sociedade contemporânea. A diversidade cultural amplia horizontes, mas também pode gerar insegurança quanto a referenciais éticos compartilhados. Nesse contexto plural, a formação do caráter não pode basear-se em imposições normativas rígidas, mas deve fundamentar-se em princípios universais como dignidade, justiça e respeito.

A proposta de desenvolvimento moral apresentada por Lawrence Kohlberg reforça a importância de princípios éticos que transcendam interesses individuais e se orientem pelo bem comum. A escola, enquanto espaço público de formação, tem a responsabilidade de promover discussões fundamentadas que auxiliem os estudantes a construir critérios próprios para orientar suas decisões.

A necessidade de intencionalidade pedagógica

Diante desses desafios, torna-se evidente que a formação do caráter não pode ocorrer de maneira espontânea ou incidental. Ela exige planejamento, coerência institucional e compromisso coletivo. A promoção de assembleias de classe, projetos de mediação de conflitos, práticas restaurativas e espaços estruturados de debate constituem estratégias que favorecem a vivência concreta dos valores discutidos teoricamente.

Mais do que transmitir normas, a escola deve criar experiências formativas nas quais os estudantes possam exercitar a empatia, a argumentação respeitosa e a responsabilidade social. A coerência entre discurso e prática é condição essencial para que os valores proclamados se convertam em aprendizagens significativas.

Possibilidades Pedagógicas para a Formação do Caráter

Se os desafios contemporâneos revelam tensões éticas no convívio social, as possibilidades pedagógicas apontam caminhos concretos para que a escola atue como espaço privilegiado de formação moral. A construção do caráter não ocorre por meio de discursos normativos isolados, mas por experiências intencionais, relações significativas e práticas educativas coerentes com os valores que se deseja cultivar.

A escola como comunidade ética de aprendizagem

A formação do caráter exige que a instituição escolar se organize como uma comunidade pautada pelo respeito mútuo, pela escuta e pela corresponsabilidade. Mais do que ensinar valores, a escola deve vivenciá-los em sua cultura organizacional.

A perspectiva dialógica defendida por Paulo Freire reforça que a educação é um ato ético e político, fundamentado no reconhecimento da dignidade do outro. Assim, promover rodas de conversa, assembleias de classe e espaços de escuta ativa contribui para que os estudantes aprendam, na prática, a argumentar, a respeitar divergências e a construir consensos possíveis.

Quando o ambiente escolar legitima a participação estudantil nas decisões cotidianas, favorece-se o desenvolvimento da autonomia moral e da responsabilidade coletiva.

Aprendizagem cooperativa e desenvolvimento moral

Estratégias pedagógicas baseadas na cooperação constituem instrumentos eficazes para o fortalecimento de virtudes como solidariedade, empatia e justiça. O trabalho em grupo, quando estruturado intencionalmente, permite que os estudantes enfrentem conflitos, negociem ideias e compartilhem responsabilidades.

Sob a ótica de Jean Piaget, a moral autônoma se constrói na interação entre iguais, por meio da cooperação e do respeito recíproco. Já Lev Vygotsky destaca que o desenvolvimento ocorre nas relações sociais mediadas. Assim, metodologias cooperativas favorecem não apenas o avanço cognitivo, mas também o amadurecimento ético.

Projetos colaborativos, tutoria entre pares e atividades interdisciplinares são exemplos de práticas que fortalecem o senso de pertencimento e a responsabilidade compartilhada.

Educação para o diálogo e mediação de conflitos

Conflitos são inevitáveis em qualquer ambiente coletivo. No entanto, podem ser convertidos em oportunidades formativas quando mediados adequadamente. A implementação de práticas restaurativas e programas de mediação escolar possibilita que os estudantes aprendam a assumir responsabilidades, reconhecer erros e reparar danos.

A teoria do desenvolvimento moral proposta por Lawrence Kohlberg enfatiza que a reflexão sobre dilemas éticos favorece níveis mais avançados de julgamento moral. Nesse sentido, debates orientados, análise de situações-problema e estudo de casos constituem ferramentas potentes para estimular o pensamento ético crítico.

A educação para o diálogo não significa ausência de limites, mas construção de critérios compartilhados que orientem a convivência democrática.

Integração curricular e transversalidade dos valores

A formação do caráter não deve restringir-se a projetos pontuais ou datas comemorativas. Ela precisa atravessar todas as áreas do currículo.

Literatura, História, Ciências e até mesmo a Matemática podem problematizar questões relacionadas à ética, justiça, responsabilidade e cooperação.

A transversalidade dos valores fortalece a coerência formativa e evita que a educação moral seja percebida como conteúdo secundário. Quando o estudante vivencia princípios éticos em diferentes contextos disciplinares, amplia sua capacidade de generalização e internalização.

O papel do professor como referência ética

Nenhuma proposta pedagógica terá efetividade se não houver coerência entre discurso e prática. O professor constitui uma referência significativa no processo de formação do caráter. Sua postura diante dos conflitos, sua forma de escuta, sua imparcialidade e sua capacidade de reconhecer equívocos modelam comportamentos.

A autoridade docente, quando exercida com justiça e sensibilidade, fortalece a construção de ambientes seguros e respeitosos. A intencionalidade ética do educador manifesta-se tanto no planejamento das atividades quanto nas interações cotidianas.

Parceria escola-família

A formação do caráter ultrapassa os limites da instituição escolar. A articulação entre escola e família amplia a coerência das orientações e favorece a construção de valores compartilhados. Reuniões formativas, projetos comunitários e espaços de diálogo com responsáveis contribuem para alinhar expectativas e fortalecer a rede de apoio ao estudante.

Considerações desta seção

As possibilidades pedagógicas para a formação do caráter demonstram que a escola possui instrumentos concretos para promover o convívio respeitoso e a cultura da tolerância. Contudo, tais práticas exigem intencionalidade, planejamento coletivo e compromisso institucional.

A educação do caráter não é um complemento do currículo: é parte constitutiva da própria finalidade da educação.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e abordagem teórico-reflexiva. Optou-se por essa metodologia por compreender que a temática da formação do caráter na educação contemporânea demanda uma análise conceitual aprofundada, fundamentada em referenciais clássicos e contemporâneos da filosofia moral, da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir do levantamento e análise de obras e artigos científicos que abordam os conceitos de caráter, moral, virtudes, desenvolvimento moral e convivência social no contexto educacional. Foram selecionados autores reconhecidos na área, tais como Aristóteles, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Lev Vygotsky, Paulo Freire e Yves de La Taille, cujas contribuições oferecem bases teóricas consistentes para a compreensão da formação moral e da construção das virtudes no ambiente escolar.

Os critérios de seleção das obras consideraram: a) relevância acadêmica dos autores na área da educação moral; b) atualidade das discussões (priorizando publicações dos últimos anos, sem desconsiderar referenciais clássicos fundamentais); c) pertinência direta com o objeto de estudo.

A análise dos dados foi realizada por meio da leitura interpretativa e crítica do material selecionado, buscando identificar convergências, divergências e contribuições teóricas que permitissem compreender os desafios contemporâneos e as possibilidades pedagógicas para a formação do

caráter. O procedimento analítico consistiu na organização temática das categorias centrais — caráter, moral, virtudes, convivência social, tolerância e respeito — articulando-as com o contexto educacional atual.

Por tratar-se de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, uma vez que não envolveu coleta de dados com seres humanos.

Assim, a metodologia adotada permitiu fundamentar teoricamente as reflexões apresentadas, garantindo rigor científico e coerência com os objetivos propostos.

Conclusão

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permite afirmar que a formação do caráter constitui dimensão estruturante do processo educativo, especialmente no contexto contemporâneo, marcado por transformações socioculturais intensas e por desafios éticos complexos. Longe de representar um complemento secundário à formação acadêmica, a construção do caráter integra a própria finalidade da educação, ao articular desenvolvimento moral, internalização de valores e exercício das virtudes no convívio social.

A partir do diálogo estabelecido com referenciais filosóficos e psicológicos, evidenciou-se que o caráter não é atributo inato, mas construção progressiva, mediada pelas interações sociais, pela reflexão crítica e pela vivência reiterada de práticas éticas. As contribuições de Aristóteles, Jean Piaget e Lawrence Kohlberg, entre outros autores analisados, convergem na compreensão de que a moralidade se desenvolve em contextos de cooperação, diálogo e enfrentamento de conflitos, elementos que encontram na escola um espaço privilegiado de realização.

Entretanto, os desafios impostos pela cultura digital, pela polarização ideológica e pela fragilização dos vínculos interpessoais exigem que a formação do caráter seja assumida de maneira intencional e sistemática pelas instituições educativas. A neutralidade pedagógica, nesse âmbito, revela-se

insuficiente diante das demandas sociais contemporâneas. Faz-se necessária a construção de ambientes escolares que promovam experiências concretas de participação democrática, mediação de conflitos, escuta ativa e responsabilidade coletiva.

As possibilidades pedagógicas discutidas demonstram que a educação do caráter não se restringe a intervenções pontuais, mas demanda coerência entre discurso e prática, integração curricular e compromisso institucional. O professor, enquanto mediador e referência ética, desempenha papel decisivo nesse processo, assim como a articulação entre escola e família.

Conclui-se, portanto, que a formação do caráter deve ser compreendida como eixo transversal do projeto pedagógico, exigindo planejamento, fundamentação teórica e engajamento coletivo. Ao assumir essa perspectiva, a escola contribui não apenas para a aprendizagem de conteúdos, mas para a constituição de sujeitos capazes de conviver com a diversidade, respeitar opiniões divergentes e atuar de forma ética e responsável na sociedade. Assim, reafirma-se que educar para o caráter é, em última instância, educar para a vida em comunidade e para a consolidação de uma cultura democrática.

Referências

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: da teoria à prática*. 25. ed. Campinas: Papyrus, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

KOHLBERG, Lawrence. *Essays on moral development: The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper & Row, 1981.

LA TAILLE, Yves de. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NACARATO, Adair Mendes. *Formação de Professores que Ensinam Matemática: perspectivas e desafios*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

PIRES, Célia Maria Carolino. *Currículos de Matemática: da organização linear à organização em espiral*. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

- A importância da alfabetização e letramento nas séries iniciais com professores qualificados (José Ernando Albuquerque Ferreira)

A importância da alfabetização e letramento nas séries iniciais com professores qualificados

José Ernando Albuquerque Ferreira

DOI: [10.5281/zenodo.18788918](https://doi.org/10.5281/zenodo.18788918)

RESUMO

O presente artigo vai analisar os conceitos da alfabetização e letramento, desde as séries iniciais e a qualificação de profissionais da área da Educação para que estejam altamente preparados para lidar com esse tipo de ensino-aprendizagem e as habilidades referentes aos atos de ler e escrever e como peça fundamental que se incorpora nas práticas da leitura e escrita. Onde ocorrem de formas inseparáveis, e a formação de professores com capacidade de trabalhar a alfabetização e o letramento ainda não está em alta nas escolas públicas, estaduais ou particulares, pois muitos profissionais com formação na Educação Básica trabalham a alfabetização com a maior facilidade de domínio, mais não conseguem ainda fazer o agrupamento do letramento aos seus planos de aulas, com medo de não dominar o assunto, e sem coragem de arriscar um ensino-aprendizado de qualidade e bem estruturado aos nossos alunos. Muitos professores, não sabem ao certo qual a diferença entre alfabetização e letramento, e isso deve ser trabalhado desde sua formação acadêmica principalmente no curso de Pedagogia, pois professores de séries iniciais que fazem toda a base estrutural de conhecimento de nossos alunos, e essa formação pode se dar, por meio de formação inicial e continuada para que permita a compreensão da alfabetização e letramento e quais as políticas públicas que são comprometidas com esse tipo de formação ao profissional da educação de séries iniciais.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Formação de Professores.

ABSTRACT

This article will examine the concepts of literacy and literacy, from the initial series and the qualification of education professionals that are highly prepared to deal with this kind of teaching and learning and skills relating to acts of reading and writing and as a key that is incorporated in the reading and writing practices. Where there inseparable forms, and training of teachers able to work literacy and literacy is not yet in high in public, state and private schools, as many professionals with training in basic education work literacy with greater control facility more can not make the grouping of literacy to their lesson plans, afraid not to dominate it, and without courage to risk a quality teaching and learning and well structured our students. Many teachers do not know for sure what the difference between literacy and literacy, and this should be worked since their education mainly in the Faculty of Education, for initial series of teachers who make all the structural basis of knowledge of our students, and this training It can be achieved through initial and continuing training to enable understanding of literacy and literacy and which

public policies that are committed to this type of training to professional initial series of education.

Key-words: Literacy, Literacy, Teacher Training.

Introdução

O Projeto de Alfabetização e Letramento com Professores Qualificados é uma proposta de intervenção que deverá ser desenvolvido desde as séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas que possuem alunos matriculados desde a alfabetização. Para ser aplicado através duma intervenção interdisciplinar principalmente nas áreas de Pedagogia e de Letras. Oferecer subsídios teórico-metodológicos para a ação docente, desde sua formação até seu contato em sala de aula ao trabalhar a leitura e a escrita. A falta de compreensão e de entendimento na área da Língua Portuguesa têm aspectos diretamente relacionados com a oralidade e com a escrita, pois ambas se refletem na linguagem e interfere nela o ensino-aprendizagem da área de linguística, que é à base de nossos alunos.

Sendo assim os profissionais poderão discutir e apresentar concepções sobre letramento, com a importância de trabalhar gêneros textuais para que o aluno possa ter domínio do uso das linguagens verbais e não verbais. Onde os textos trabalhados podem ser do gênero escrito e oral, com objetivo de aprimorar o contato do aluno com a diversidade textual e tenham capacidade de desenvolver o pensamento crítico.

Através desse estudo nós como formadores, podemos conceber na língua estudada atividades propostas de interação e constituição dinâmica das ações linguística, proporcionando a compreensão da alfabetização e do letramento como um fenômeno que envolve um conjunto de capacidades, conhecimentos, valores, interpretação nas funções da escrita e da leitura.

A alfabetização já vem sendo trabalhada desde muitos anos atrás, já o letramento é algo inovador na educação, pois surgiu com o avanço da tecnologia e com suas exigências cada vez mais acentuadas em relação ao

uso da leitura e da escrita na sociedade contemporânea das Ciências Linguísticas.

Segundo BRITTO essa nova realidade social na Educação o aluno não basta apenas saber ler e escrever, é necessário saber também fazer o uso da leitura e da escrita corretamente, para saber atender as exigências na sociedade. Britto (2008, p. 3) diz o seguinte:

“Ser letrado, significa, acima de tudo, ser funcionalmente alfabetizado, isto é, ser capaz de usar da escrita para a realização das tarefas cotidianas características da sociedade urbano-industrial. Em outras palavras, o letramento, deste ponto de vista, se resume ao fato de o modo de produção supor um uso de escrita que permita aos indivíduos operar com as instruções de trabalho e normas de conduta e de vida.”

Com base nessa fala, entende-se a necessidade de desenvolver nos alunos desde as suas bases educativas à produção dos diferentes gêneros de textos, a interpretação da leitura e da escrita para que funcione dentro da sociedade, e para isso precisaremos de profissionais qualificados e interessados em trabalhar esses dois assuntos abordados juntamente.

Já para MAGDA, o letramento é como um grande número de diferentes habilidades, aplicadas a um conjunto de materiais de leitura e gêneros de escrita, onde se refere a uma variedade de conceitos e métodos na leitura e na escrita, apenas praticada em contextos sócios diferentes. Para isso Magda Soares (1998, p. 107), ressalta que:

“Letramento é muito mais que simplesmente decifrar códigos, ele é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita.”

Sendo assim o letramento está interligado em algumas concepções de leitura e escrita de como abordagem sobre gêneros textuais, onde são relatadas as atividades que deveram ser desenvolvidas multidisciplinarmente desde o Ensino das Series Iniciais para que desempenhem futuramente uma

boa forma de expressão e comunicação no contexto textual através de professores preparados para desenvolver a alfabetização e o letramento.

As partes que compõe esse trabalho daqui em diante, dará início o Desenvolvimento do tema escolhido, a Conclusão do mesmo e as Referências Bibliográficas para que o artigo seja bem definido aos olhos dos leitores.

Desenvolvimento

O presente artigo tem como finalidade, desenvolver através da leitura e escrita aspectos diretamente relacionados e complementares a uma cultura que perpassa a escola, onde o homem que constrói a capacidade de refletir, pensar e utilizar a oralidade para se comunicar, buscando melhorias futuras ao repassar esses conhecimentos aos nossos alunos, onde estamos vivenciando uma cultura onde o homem cria e produz melhorias de ensino. Para isso devemos capacitar professores da área linguística e preparara-los para inserir em seu método de ensino a alfabetização e o letramento e vendo aonde serão encontradas as dificuldades aos educadores e sua forma de resolução.

Alfabetização e letramento

A Alfabetização e o Letramento são dois processos que se relacionam e se completam no ensino-aprendizagem, sendo que a Alfabetização se inicia antes mesmo da entrada da criança na escola, e se formaliza nas séries iniciais. Vem se observando que o letramento vai além do domínio de códigos, constituindo-se desde a prática social e passando por várias situações na vida da criança até sua formação concreta de um indivíduo. Começando na alfabetização o letramento vai se tornando contínuo nas relações humanas.

E a função da escola é permitir a todos os alunos o acesso à leitura e escrita, para formalizar o processo de ensino-aprendizagem, e isso acontece de maneira simples e imediata, possui uma concepção de valores que permeia

essa aquisição, para se obter ascensão social e cultural. E o processo alfabetizar ocorre juntamente com o letramento. E deixa bem claro que é necessário que haja o processo de alfabetização para que ocorra uma perspectiva de letramento fundamentada.

Professores qualificados

Os professores vêm de sua graduação sem ser qualificados e isso é um dos maiores obstáculos encontrado para se trabalhar o letramento juntamente com a alfabetização, pois professores de series iniciais já saem qualificados para docência de alunos do Ensino Fundamental e o letramento não está associado ainda às Instituições de Ensino em forma de anexo indispensáveis desses conteúdos desde o ensino superior, portanto para qualificar assim os mesmos, o docente que deseja fazer um bom trabalho e vincular Alfabetização/Letramento, se qualifica separadamente, em outros locais de ensino que fornecem esse tipo de estudo e se prepara para aplicar sua teoria e pratica aprendida em sala de aula, com a certeza que o seu ensino será diferenciado e altamente qualificado em seus alunos, desde as series iniciais.

DIFULDADES ENCONTRADAS

Professores que se especializam nas áreas da Educação Infantil encontraram diversas dificuldades pelo caminho, para trabalhar com Alfabetização e o Letramento juntos, pois os mesmos desde sua qualificação não terão todo o apoio necessário profissionalmente, para ministra uma turma de series iniciais e pela primeira vez detectar de cara as dificuldades de todos os seus alunos, mais aos poucos conforme for trabalhando em sala, o educador consegue vê e ajudar os seus alunos de moda estratégica onde uns aprenderam com mais facilidade e outros com mais lentidão, mais isso não impede ao educador de traçar um novo plano de ensino, e de encontrar maneiras e estratégias para que sanciona sua turma e que o aprendizado seja

aplicado corretamente e assim os alunos possam absorver o conhecimento pouco a pouco e que possam aprender com muito gosto, por ter um educador qualificado que está sempre ao seu lado, fazendo com que suas crianças tenham confiança em si mesmo e que aos poucos desenvolvam um bom trabalho estudantil, aonde não terá dificuldades nas series posteriores.

Conclusão

O estudo feito nesse artigo busca oferecer melhorias aos professores de series iniciais para que os mesmos possam desenvolver um trabalho diretamente, com esses gêneros textuais que são a Alfabetização e o Letramento, onde os profissionais qualificados terão a oportunidade de lidar com a língua em sua sala de aula em diversas situações diárias.

Oferecendo conhecimento dos trabalhos com os gêneros textuais de formas bem claras e concretas, onde os elementos teóricos darão sustentação aos professores qualificados na área, que trabalhara desde as series iniciais com a língua e a escrita.

O educador ao desenvolver atividades planejadas sobre alfabetização e letramento, vai possibilitar aos alunos do Ensino Fundamental a reflexão sobre suas próprias produções educativas de modo especial onde a língua ensina a produzir textos e a que a leitura seja fluente.

A Alfabetização e o Letramento têm como objetivo possibilitar aos alunos desde o Ensino Fundamental o uso das linguagens verbais e não verbais a partir do contato direto com textos variados, onde os gêneros sejam de acordo com a necessidade do meio onde vive. A inclusão das diversidades textual desses gêneros se dá a partir da relação entre os gêneros da escrita e leitura com as atividades sociais que se inicia desde a escola.

Porem, a utilização da língua oral e escrita em práticas sociais é avaliada constantemente, a alfabetização e o letramento são estudos indissociáveis, entre as relações humanas, essas duas práticas são

fundamentais, pois elas fazem parte de todo o processo escolar e estará presente em toda a vida do indivíduo.

Portanto o papel do professor nessa área é de suma importância, pois eles trabalharam o uso corretamente da linguagem e capacitara os seus alunos para que tenham clareza, dos objetivos e caminhos que precisa percorrer, onde favorecerão o desenvolvimento da leitura e escrita de maneira correta.

A importância dessa fase de alfabetização na vida das crianças faz com que os estimulem a terem contatos diferentes, favorecendo o processo da linguagem escrita e leitura a todos os envolvidos e com o auxílio dos professores nessa área, possam construir as suas práticas cotidianas, sendo assim a Alfabetização e o Letramento faz toda a diferença na vida escolar dos alunos, pois os mesmos usam a linguagem constantemente seja ela verbal ou não verbal.

Referências

BRITTO, Luiz Percival Leme. In: CORREIA, D. A. ; SALEH, P. B. de O. (orgs), Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. Escrita e alfabetização. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

GARCIA, R. L (org.). A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a Prática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LEITE, S. A. S. (org) , Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi/Arte Escrita, 2001.

MARINHO, H. R. M. et al. Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade. 2.ed, Curitiba: IBPEX, 2007.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

- A importância da formação continuada na docência: contribuições freireanas (Elizete Alves Ferreira)

A importância da formação continuada na docência: contribuições freireanas

Elizete Alves Ferreira³⁴

DOI: [10.5281/zenodo.18803096](https://doi.org/10.5281/zenodo.18803096)

RESUMO

Busca-se com este estudo analisar a importância da Formação continuada para os professores da Escola Municipal Selvino Damian Preve no município de Santa Carmem-MT, bem como o que diz Paulo Freire a respeito do tema. A formação continuada na docência, segundo Paulo Freire, é um processo de aprendizagem permanente que busca o aprimoramento profissional dos educadores. Baseada em princípios como diálogo, reflexão crítica e valorização da experiência dos professores, essa abordagem visa promover uma educação problematizadora e humanizadora, capaz de transformar a realidade social por meio da participação ativa dos educadores.

Palavras-chave: Formação continuada. Professores. Paulo Freire.

Introdução

A formação continuada é um processo de aprendizagem contínuo que visa o aprimoramento e atualização dos conhecimentos e habilidades de profissionais em suas respectivas áreas de atuação. É um conceito fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional, pois permite que

^{3 3} Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), especialização em Psicopedagogia Institucional pelo ICE- Instituto Cuiabano de Educação; Alfabetização e Educação Infantil pelo ICE- Instituto Cuiabano de Educação; Neuropsicopedagogia e as Necessidades Especiais pela EDUCAVALES e Educação Especial e Psicomotricidade pela Faculdade de Educação São Luis. Trabalha na Escola Municipal Selvino Damian Preve na cidade de Santa Carmem-MT nos anos iniciais do Ensino Fundamental.elizeteferreira0474@gmail.com

os indivíduos se mantenham atualizados em um mundo em constante evolução. A formação continuada desempenha um papel crucial na sociedade moderna, onde as mudanças tecnológicas, econômicas e sociais ocorrem em ritmo acelerado. Nesse contexto, é essencial que os profissionais estejam preparados para lidar com os desafios no contexto escolar e as demandas do mercado de trabalho, bem como para acompanhar as inovações e tendências em suas áreas específicas (Piorino, 2012).

Uma das principais vantagens da formação continuada é a possibilidade de adquirir novos conhecimentos e competências. Mediante cursos, treinamentos, oficinas e outras atividades de aprendizagem, no qual os profissionais têm a oportunidade de expandir seus horizontes e se manterem atualizados sobre as últimas descobertas e práticas em suas áreas de atuação, referentes a assuntos pertinentes a educação. Além disso, a formação continuada também contribui para o desenvolvimento de habilidades técnicas e interpessoais. Os profissionais podem aprimorar suas habilidades técnicas através da aprendizagem de novas ferramentas, técnicas e metodologias. Ao mesmo tempo, também podemos desenvolver habilidades interpessoais, como comunicação eficaz, trabalho em equipe e liderança, que são essenciais para o sucesso no ambiente de trabalho. Outro aspecto importante da formação continuada é a possibilidade de atualização e reciclagem de conhecimentos. Com o avanço da tecnologia e a constante evolução das práticas profissionais, é fundamental que os profissionais se mantenham atualizados para não ficarem obsoletos. A formação continuada oferece a oportunidade de atualizar conhecimentos e se adaptar às mudanças, garantindo assim a relevância e competitividade no mercado de trabalho. Além disso, a formação continuada também pode contribuir para o crescimento na carreira.

Profissionais que investem em sua formação têm mais chances de serem promovidos, assumirem novas responsabilidades e alcançarem melhores oportunidades profissionais. A formação continuada demonstra comprometimento com o desenvolvimento pessoal e profissional, o que é valorizado pelas empresas e empregadores. Ademais, a formação continuada também desempenha um papel importante na melhoria da qualidade dos

serviços prestados à sociedade. Profissionais bem capacitados são capazes de oferecer um melhor atendimento aos educandos, fornecendo soluções mais eficientes e contribuindo para o avanço das áreas de atuação. Isso resulta em benefícios tanto para os profissionais quanto para a sociedade como um todo (Piorino, 2012).

Posto isto, indaga-se: qual a importância da formação continuada especialmente na docência? Para respondê-la, foi efetuado uma revisão bibliográfica no Google acadêmico.

A necessidade da formação continuada na docência

A Escola Municipal Selvino Damian Preve, situada a rua Tamandaré, nº 649, no município de Santa Carmem-MT, possui um projeto chamado Sala do Educador, que realiza os encontros semanalmente com duração de duas horas para refletir sobre temas relevantes relacionados a educação. No qual percebemos a importância desses encontros para o processo contínuo na formação dos educadores municipais.

A formação continuada na docência é um processo de aprendizagem contínua e aprimoramento profissional que visa capacitar os professores para enfrentar os desafios do ambiente educacional em constante evolução. Essa prática é fundamental para garantir a qualidade do ensino, promover o desenvolvimento profissional dos educadores e melhorar os resultados educacionais. A formação continuada proporciona aos professores a oportunidade de atualizar seus conhecimentos, adquirir novas habilidades e aprofundar sua compreensão sobre as teorias e práticas pedagógicas mais recentes. Isso permite que estejamos sempre atualizados em relação às demandas e necessidades dos alunos, bem como às mudanças nas políticas educacionais (Pinto, et al, 2010).

Uma das principais vantagens da formação continuada é a melhoria da prática pedagógica. Os professores têm a oportunidade de refletir sobre as práticas, identificar pontos fortes e áreas que precisam ser aprimoradas, e

buscar estratégias mais eficazes de ensino. Além disso, a formação continuada permite que os professores experimentem novas abordagens pedagógicas, metodologias inovadoras e tecnologias educacionais, enriquecendo assim suas práticas em sala de aula (Pinto, et al, 2010).

Outro aspecto importante da formação continuada é o fortalecimento da autoconfiança e motivação dos professores. Ao adquirirem novos conhecimentos e habilidades, os educadores se sentem mais preparados para lidar com os desafios do dia a dia na sala de aula. Isso resulta em um aumento da autoestima e da satisfação profissional, refletindo positivamente no seu desempenho e na qualidade do ensino oferecido (Pinto, et al, 2010).

A formação continuada também contribui para a construção de uma comunidade de aprendizagem entre os professores. Ao participarem de cursos e grupos de estudo, os educadores têm a oportunidade de compartilhar experiências, trocar ideias e aprender uns com os outros. Essa interação promove a colaboração e o trabalho em equipe, fortalecendo assim a cultura escolar e melhorando o ambiente de aprendizagem (Piorino, 2012).

Além disso, a formação continuada na docência é fundamental para acompanhar as mudanças sociais, culturais e tecnológicas que impactam a educação. A sociedade está em constante transformação, e os professores precisam estar preparados para lidar com as novas demandas e desafios que surgem. A formação continuada permite que os educadores se atualizem em relação às tendências educacionais, às novas abordagens pedagógicas e às tecnologias emergentes, garantindo assim uma educação de qualidade e relevante para os alunos (Piorino, 2012).

Contribuições freireanas à formação continuada

Antes de abordar propriamente o tema da formação continuada, é pertinente destacar as contribuições de Paulo Freire e compreender por que ele é reconhecido como um dos mais importantes educadores brasileiros. Freire ganhou projeção internacional por suas contribuições à educação

popular. Em sua obra mais conhecida, *Pedagogia do Oprimido*, apresenta uma concepção transformadora de educação, fundamentada na libertação dos sujeitos por meio da conscientização e do diálogo. Suas ideias são especialmente relevantes para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois defendem uma educação emancipatória, voltada à superação das desigualdades sociais e à promoção da cidadania.

Entre suas principais contribuições destaca-se o método da problematização, que parte da realidade concreta dos educandos, considerando suas experiências de vida e demandas sociais. A partir dessa abordagem, os estudantes são incentivados a refletir criticamente sobre o contexto em que vivem, identificar problemas e buscar soluções coletivas. Assim, o processo educativo torna-se mais significativo e participativo, fortalecendo o protagonismo e a capacidade de transformação social dos alunos. O chamado método Paulo Freire, também conhecido como “educação libertadora”, tem como objetivo central promover a conscientização e a emancipação por meio da educação (Freire, 1974; Brandão, 1981).

Para compreender plenamente essa proposta, é fundamental situá-la em seu contexto histórico. Nascido em 1921, no Brasil, Freire viveu em um período marcado por profundas desigualdades sociais e tensões políticas. Ao presenciar as injustiças e limitações no acesso à educação, especialmente entre as camadas mais pobres da população, consolidou a convicção de que a educação poderia ser instrumento de transformação social.

O método freireano fundamenta-se em princípios essenciais, entre os quais se destaca o diálogo como base do processo educativo. Para Freire, o conhecimento é construído coletivamente, por meio da interação entre educador e educandos, em um ambiente colaborativo e participativo. O diálogo possibilita a troca de experiências, o confronto de perspectivas e a construção conjunta de saberes. Na EJA, essa perspectiva é ainda mais significativa, pois os estudantes trazem trajetórias diversas e conhecimentos acumulados ao longo da vida.

Outro conceito central é a conscientização, entendida como a capacidade de analisar criticamente a realidade social, política e econômica.

Por meio dela, os sujeitos são estimulados a questionar estruturas de poder e a atuar na transformação de seu contexto (Brandão, 1981). Nesse sentido, os chamados temas geradores, escolhidos a partir das vivências e necessidades dos alunos, tornam-se ponto de partida para a aprendizagem, tornando-a mais contextualizada e relevante. Destaca-se também a alfabetização crítica, que ultrapassa a mera decodificação de palavras, buscando desenvolver a capacidade de análise, reflexão e intervenção na realidade (Freire, 1974; Brandão, 1981).

A proposta freireana pode ser aplicada em diferentes contextos educacionais, formais e não formais, devido ao seu caráter flexível e adaptável às necessidades das comunidades. Frequentemente associada à educação popular, visa alcançar grupos historicamente marginalizados, fortalecendo-os para que se tornem agentes de mudança em suas próprias realidades. Sua contribuição para a educação de adultos é particularmente significativa, pois reconhece e valoriza as experiências prévias desses sujeitos, promovendo aprendizagens mais significativas.

Além disso, o método contribui para a formação cidadã, ao estimular a participação social e a consciência política. Seu impacto ultrapassou as fronteiras brasileiras, influenciando práticas educativas em diversos países. Entre seus principais desdobramentos estão: o empoderamento dos educandos, ao promover autonomia e responsabilidade; o engajamento crítico, ao incentivar a reflexão sobre as estruturas sociais; e a busca pela transformação social, ao formar sujeitos capazes de intervir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Freire, 1974; Brandão, 1981).

Freire propunha com seu método, tirar o homem da condição de “objeto” ou em condições de ser “menos”, fato que o coisificava colocando-o no anonimato nivelador da massificação, inconsciente, alienado e marginalizado em relação às exigências e aos desafios da realidade. Vivia sem fé, sem esperança, domesticado e acomodado: já não era sujeito. Rebaixava-se a puro objeto. Coisificava-se (Jorge, 1981, p.25).

Outro aspecto relevante das concepções de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a valorização da cultura e dos saberes

populares. Freire defendia que o processo educativo deveria partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, reconhecendo e respeitando suas experiências de vida. Na EJA, os educandos frequentemente possuem um repertório significativo de saberes construídos ao longo de suas trajetórias, os quais podem ser compartilhados e incorporados ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao reconhecer esses conhecimentos, a abordagem freireana favorece uma educação mais inclusiva, democrática e sensível à diversidade cultural, fortalecendo a autoestima dos alunos e tornando a aprendizagem mais significativa (Freire, 1974; Brandão, 1981).

Por ser um método psicossocial, a proposta libertadora do Método Paulo Freire leva os oprimidos a reconhecerem-se como tal e a assumirem uma postura crítica diante da realidade e mediante a tomada de consciência, superarem a condição de objetos e assumirem a condição de sujeitos (Feitosa, 1999, p.06).

Em síntese, as concepções de Paulo Freire possuem papel fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Elas oferecem uma abordagem pedagógica centrada na participação ativa dos estudantes, na construção coletiva do conhecimento, na valorização da cultura popular e no diálogo como instrumento de transformação social.

Ao incorporar esses princípios, os educadores da EJA contribuem para a consolidação de uma educação mais democrática, inclusiva e emancipatória, comprometida com a formação integral dos sujeitos e com o fortalecimento de sua cidadania. Muitas das concepções expostas acima podem ser transpostas à reflexão freireanas acerca da formação continuada. A formação continuada na docência, segundo Paulo Freire, é um processo de aprendizagem permanente que visa o aprimoramento e desenvolvimento profissional dos educadores ao longo de sua carreira. Paulo Freire foi um renomado educador brasileiro, reconhecido internacionalmente por suas contribuições para a pedagogia crítica e a educação popular. Vale sublinhar que:

As ações para formação continuada de professores no Brasil intensificaram-se a partir da década de 1980 (SEF, 1999). No entanto, só na década de 1990, a formação continuada passou a ser

considerada como uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor (NÓVOA, 1991; ESTRELA, 1997; GATTI, 1997; VEIGA, 1998) (Silva; Araújo, 2005).

Para Freire, a formação continuada é essencial para que os professores possam refletir sobre sua prática pedagógica, superar desafios e buscar novas estratégias de ensino. Ele defendia uma abordagem dialógica e participativa, na qual os educadores são incentivados a compartilhar experiências, discutir ideias e construir conhecimento coletivamente (Silva; Araújo, 2005).

Segundo Freire, a formação continuada deve ser baseada em princípios como a valorização da experiência dos professores, o respeito à diversidade cultural e social dos alunos, a promoção da autonomia e da criatividade no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ele enfatizava a importância da reflexão crítica sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a questionarem suas próprias concepções e assumirem uma postura investigativa (Freire, 1997, 2001, 2002).

[...] a formação continuada de professores, deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, rumo à autonomia, e levar a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente. Assim, o conceito de formação continuada de professores deve contemplar de forma interligada: (1) a socialização do conhecimento produzido pela humanidade; (2) as diferentes áreas de atuação; (3) a relação ação-reflexão-ação; (4) o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo; (5) as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais; (6) a valorização da experiência do profissional. Mas, também: (7) a continuidade e a amplitude das ações empreendidas; (8) a explicitação das diferentes políticas para a educação pública; (9) o compromisso com a mudança; (10) o trabalho coletivo; (11) a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber". (ALVES, 1995 apud CARVALHO e SIMÕES, 1999 p.4). Desta maneira, o espaço de formação do professor será a escola e o conteúdo dessa formação a sua prática educativa. O professor reflexivo será "um investigador da sala de aula, formula suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica" (ALMEIDA, 2002 p.28), pois como afirma Silva (2002 p.28), "a prática transforma-se em fonte de investigação, de experimentação e de indicação de conteúdo para a formação".

Uma das principais contribuições de Paulo Freire para a formação continuada na docência é o conceito de "educação problematizadora". Segundo ele, os educadores devem ser capazes de identificar os problemas e

desafios enfrentados pelos alunos em seu contexto social e buscar soluções coletivas por meio do diálogo e da reflexão crítica. Nesse sentido, a formação continuada deve proporcionar espaços de discussão e análise da realidade, permitindo que os professores se tornem agentes de transformação em suas comunidades (Freire, 1997, 2001, 2002).

Freire também destacava a importância da formação continuada como um processo de humanização dos educadores. Ele acreditava que a educação não se restringe apenas à transmissão de conhecimentos, mas também à formação de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade. Assim, a formação continuada deve promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, estimulando-os a se envolverem ativamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Freire, 1997, 2001, 2002).

Para implementar a formação continuada na docência segundo Paulo Freire, é necessário criar espaços de diálogo e reflexão entre os educadores. Isso pode ser feito por meio de grupos de estudo, encontros pedagógicos, seminários e outras atividades que incentivem a troca de experiências e o debate sobre práticas educativas. Além disso, é fundamental que os gestores educacionais valorizem e apoiem a formação continuada dos professores, oferecendo recursos e oportunidades para seu desenvolvimento profissional (Freire, 1997, 2001, 2002).

Considerações finais

Os professores da Escola Selvino Damian Preve do município de Santa Carmem-MT, reúnem-se todas as terças-feiras às dezessete horas, encontros estes de duas horas semanais, no qual é discutido assuntos referentes a educação e a aprendizagem dos educandos. Vimos que a formação continuada é essencial para acompanhar as mudanças e inovações em um mundo em constante evolução. Ela proporciona a oportunidade de adquirir novos conhecimentos, desenvolver habilidades técnicas e interpessoais, atualizar-se sobre as últimas tendências e práticas, impulsionar o crescimento

na carreira e melhorar a qualidade dos serviços prestados. Portanto, investir na formação continuada é fundamental para o sucesso pessoal e profissional.

No que diz respeito especialmente à formação continuada na docência, objeto desta pesquisa bibliográfica, ela desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino. Ela capacita os professores para enfrentar os desafios do ambiente educacional em constante evolução, melhora a prática pedagógica, fortalece a autoconfiança dos educadores, promove a colaboração entre os professores e permite que eles acompanhem as mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Portanto, investir na formação continuada dos professores é essencial para garantir uma educação de qualidade e preparar os alunos para os desafios do século XXI.

A formação continuada na docência segundo Paulo Freire é um processo de aprendizagem permanente que busca o aprimoramento profissional dos educadores. Baseada em princípios como diálogo, reflexão crítica e valorização da experiência dos professores, essa abordagem visa promover uma educação problematizadora e humanizadora, capaz de transformar a realidade social por meio da participação ativa dos educadores.

Referências

BRANDÃO, C. R. O que é o método Paulo Freire? Ed. Brasiliense, 1981.

FEITOSA, S. C. S. (1999) MÉTODO PAULO FREIRE: princípios e práticas de uma concepção popular de educação. Dissertação – Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FREIRE, P. Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. Educação como prática para liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. Educação e mudança. Petrópolis: Vozes, 1984.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.

FREIRE, P. Política e educação. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. Que fazer: teoria e prática em educação popular. Petrópolis, 1993.

FREIRE, P.; SHOR, I. Medo e ousadia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano; BARREIRO, Cristhianny Bento; SILVEIRA, Denise do Nascimento. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. Revista Thema, n. 7, v. 1. 2010.

PIORINO, Gilda Inez Pereira. A formação do professor e o desenvolvimento de competências pedagógico-digitais: experiência em escola pública que participa do Projeto UCA. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2012.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. de. REFLEXÃO EM PAULO FREIRE: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, 2005. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005.

**- A linguagem como construção do conhecimento subjetivo humano:
perspectivas para o Ensino Médio no curso de Letras – Inglês (José
Ernando Albuquerque Ferreira)**

**A linguagem como construção do conhecimento subjetivo humano:
perspectivas para o Ensino Médio no curso de Letras – Inglês**

José Ernando Albuquerque Ferreira

DOI: [10.5281/zenodo.18788176](https://doi.org/10.5281/zenodo.18788176)

RESUMO

Dentro da área de Linguagem, é possível adotar estratégias que estimulem o educando a compreender o papel social dos contos, reconhecendo sua relevância para a vida em sociedade. Assim, entende-se que, quando a criança tem acesso à alfabetização desde cedo, aliada a práticas lúdicas — seja no ambiente escolar ou na comunidade em que vive —, ela tende a desenvolver uma formação humana mais completa, tornando-se um sujeito solidário, crítico e participativo. Para a realização desta pesquisa, utilizou-se a metodologia bibliográfica, por meio da análise de diferentes autores que abordam o mesmo tema, o que permitiu concluir a importância da Língua Portuguesa para o crescimento pessoal e profissional de cada indivíduo.

Palavras Chave: Histórias. Antiguidade. Tempo medieval.

ABSTRACT

Within the field of Language studies, it is possible to adopt strategies that encourage learners to understand the social role of short stories, recognizing their relevance to life in society. Thus, it is understood that when children have access to literacy from an early age, combined with playful practices—whether in the school environment or in the community in which they live—they tend to develop a more comprehensive human formation, becoming supportive, critical, and participatory individuals. For the development of this research, a bibliographic methodology was employed through the analysis of different authors who address the same theme, which made it possible to conclude the importance of the Portuguese language for the personal and professional growth of each individual.

Keywords: Stories. Antiquity. Medieval time.

Introdução

É importante compreender que, ao longo do tempo, o conceito de alfabetização deixou de ser suficiente para contemplar toda a complexidade envolvida no ato de ler e escrever em uma sociedade letrada.

Esse movimento contribuiu para o amadurecimento da concepção de alfabetização na contemporaneidade, incorporando metodologias ativas e ampliando o diálogo entre diferentes campos do conhecimento, incluindo as artes, de modo a tornar o processo de ensino e aprendizagem, mais integrado, dinâmico e significativo.

Em um primeiro momento, essa visibilidade traduziu-se ou em uma adjetivação da palavra alfabetização funcional tornou-se expressão bastante difundida ou em tentativas de ampliação do significado de alfabetização/alfabetizar por meio de afirmações como “alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever”, “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”, e outras semelhantes. A insuficiência desses recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de alfabetização, alfabetizar, alfabetizado, é que pode justificar o surgimento da palavra letramento, consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura ou a escrita estejam envolvidas (SOARES, 2005, pg.55).

Esta pesquisa tem como objetivo geral, demonstrar a importância da tecnologia dentro do processo de alfabetização e letramento como meio de intervenção nos anos finais do ensino fundamental. Tendo como objetivos específicos;

Apresentar o conceito de educação;

Explicar o que é Tecnologia da Educação;

Apresentar o contexto de avanço tecnológico e educação.

As pessoas conseguem compreender a importância do avanço tecnológicodentro do processo de ensino e aprendizagem?

Ressaltamos assim, que num primeiro momento apresentou-se o significado da palavra alfabetização e a sua importância, assim, conscientizando as pessoas da importância da alfabetização e letramento para a sociedade de modo geral, ampliando-se a compreensão e o processo em ela ocorre.

Nos dias atuais, os professores vêm passando por diversas mudanças, uma constante é o uso da tecnologia em sala de aula, aonde buscam interligar a modernidade com o ensino tradicional, entre outros.

Conforme esses autores, para realização de pesquisa com uma abordagem

qualitativa os dados são coletados em seu ambiente natural, sem nenhum tipo de manipulação intencional; todos os dados são considerados importantes e apresentados de forma descritiva; o pesquisador tem sua atenção mais voltada ao processo do que ao resultado; o pesquisador se preocupa com o significado que o participante dá às coisas e à sua própria vida e, a análise dos dados coletados parte de uma visão mais ampla para uma mais focada.

Aonde se realizou uma pesquisa bibliográfica, a característica principal da

pesquisa bibliográfica é a de possibilitar ao pesquisador uma bagagem teórica variada, contribuindo para ampliar o conhecimento, de forma a fazer da pesquisa um material rico sobre o assunto, fundamentando do ponto de vista teórico o material a ser analisado.

O avanço da linguagem por meios tecnológicos dentro da educação

Segundo Santos (2011), a alfabetização não se resume a um processo de percepção e memorização. Para aprender a ler e escrever, a criança precisa construir conhecimentos de natureza conceitual, compreendendo não apenas o que é a escrita, mas também como ela representa graficamente a linguagem. Nesse sentido, alfabetização e letramento não consistem apenas em decodificar corretamente palavras, mas em entender e produzir significados por meio da escrita, sendo capaz de interpretar as ideias de outras pessoas e expressar as próprias.

As atividades lúdicas contribuem significativamente para o desenvolvimento infantil, pois estimulam habilidades como atenção, memória e

imaginação — aspectos essenciais para o processo de aprendizagem, que está em constante transformação. Assim, uma prática educativa de qualidade requer que a criança seja considerada o centro do processo educativo, contemplando as diferentes dimensões de sua formação e a concepção de infância que fundamenta as ações pedagógicas.

De acordo com Santos (2002), o termo ludicidade, de origem latina, abrange diversas formas de brincadeiras, especialmente as verbais, como charadas, enigmas e piadas. O lúdico desempenha papel fundamental no desenvolvimento infantil, sobretudo nas fases iniciais, quando se inicia a construção do caráter. A ludicidade está presente ao longo de toda a vida humana, desde o período pré-natal até a velhice, seja como forma de aprendizagem ou de entretenimento.

Na educação contemporânea, o uso de práticas lúdicas tornou-se frequente, pois favorece o engajamento dos alunos e possibilita a construção do conhecimento de maneira prazerosa e significativa. Aprender brincando permite transmitir valores, noções de convivência e princípios éticos por meio da experiência lúdica.

Silva (2005, pg. 10), relata que:

O aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências grafo-fonêmicas (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita como um sistema de representação (SILVA, 2005, pg. 10).

Assim, compreende-se que esse processo de aprendizagem contribui diretamente para o desenvolvimento da comunicação, pois a reflexão sobre a escrita convencional ocorre por meio de mediações realizadas pelo professor alfabetizador. Os docentes também reconhecem que essas atividades possibilitam a expressão e a elaboração de dificuldades emocionais e sentimentos agressivos, fortalecendo, entre outros aspectos, a autoestima e a segurança das crianças.

De acordo com Klisys (apud Arnais & Machado, 2012, p. 9), “os brinquedos e jogos carregam a história e a engenhosidade que a humanidade levou anos para construir”. Dessa forma, ao brincar ou participar de jogos, a criança tem a oportunidade de se apropriar da cultura produzida por sua geração e pelas que a antecederam.

A conduta lúdica da criança apresentada por meio do jogo/brincadeira oferece oportunidade para experimentar comportamentos que em situações normais não seriam possíveis. Aponta a potencialidade da brincadeira para a descoberta de regras e para a aquisição da linguagem (SANTOS, 2011, pg. 35).

Desse modo, compreender a importância do brincar no processo de aprendizagem — analisando os motivos para ensinar por meio de atividades lúdicas, bem como suas possíveis vantagens e limitações na vida de crianças e adolescentes — constitui uma ação pedagógica que deve orientar a concepção e a prática do alfabetizador contemporâneo.

Aprender brincando, além de tornar o processo mais prazeroso, contribui para superar a visão tradicional de alfabetização centrada apenas na repetição e na memorização, concepção que predominou por muitos anos no contexto educacional.

Assim, a arte de brincar nos primeiros anos de vida influencia significativamente o desenvolvimento infantil, configurando-se como uma ferramenta que favorece a formação corporal, afetiva e cognitiva. Por seu caráter lúdico, o brincar torna-se fonte de significação das experiências vividas, tornando as atividades mais atrativas e estimulando o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo da criança.

Vasconcelos (2015, pag.15) diz que:

[...] a arte do brincar é de suma importância, principalmente na creche e na pré-escola, no entanto, usa-se várias táticas para incrementar o aprendizado, a cultura é uma delas, onde as crianças aprendem sobre as culturas alheias e a sua própria cultura, assim aprendendo a respeitar ambas.

Entretanto, mais importante do que isso é definir claramente quais objetivos se pretende alcançar, para que o ato de ensinar por meio do brincar

seja realmente significativo. Dessa forma, a intervenção pedagógica pode ocorrer na zona de desenvolvimento proximal, constituindo uma estratégia eficaz para promover o crescimento e o desenvolvimento do indivíduo.

Desse modo, acreditamos que é através do jogo, do brincar, as crianças passam suas fantasias, seus pensamentos, seus desejos, suas experiências, mais que na verdade, é um mundo de fantasias, como um conto de fadas, onde tudo é possível, tudo acontece, tudo se transforma, e eles fazem parte desse mundo, conseguindo dirigir seus pensamentos e desejos para a concretização dos seus sonhos (RAU, 2006, pg. 36).

Desde os primórdios, a humanidade utiliza o brincar como forma de transmitir conhecimentos, permitindo que as crianças aprendam, de maneira simbólica, os papéis e responsabilidades da vida adulta. As atividades lúdicas favorecem a memorização, estimulam o raciocínio e contribuem para o desempenho em atividades intelectuais.

A leitura e a escrita assumem papel central na vida em sociedade. Em um contexto cada vez mais letrado, a ausência dessas habilidades pode se tornar um fator de exclusão social. Como afirma Herbrard (1993, p. 33), “não serve para nada ter aprendido a ler e a ler bem, se essa capacidade não se tornar núcleo de um novo hábito”. Assim, não basta decodificar; é necessário incorporar a leitura às práticas cotidianas.

Nesse cenário, a linguagem ocupa lugar fundamental, pois integra o mundo real e articula percepção e ação. A escrita, uma das mais notáveis criações humanas (Garcia, 1998), possibilita a comunicação mesmo sem a presença física do emissor. Suas transformações estão diretamente relacionadas ao contexto social, assumindo diferentes funções sociais e econômicas.

O processo de escrita é complexo, pois envolve diversas habilidades cognitivas. De acordo com Garcia (1998), ao escrever uma palavra ditada, o sujeito mobiliza conhecimentos sobre letras, fonemas, vogais, consoantes, palavras e frases, demonstrando que a escrita exige construção conceitual e compreensão do sistema linguístico. Embora hoje seja amplamente reconhecida como essencial, a escrita tornou-se uma preocupação social mais

evidente em períodos recentes, por estar intrinsecamente ligada às dinâmicas de poder e às ideologias presentes na sociedade.

A leitura, por sua vez, constitui um sistema simbólico fundamentado na linguagem oral e articulado à linguagem interior. Trata-se de uma operação cognitiva que envolve codificação, decodificação, percepção e memória, sempre relacionadas às experiências sociais do sujeito. Por isso, a leitura deve integrar a vida cotidiana, possibilitando a compreensão mais ampla do mundo.

Dessa forma, alfabetização e letramento são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social, pois ampliam o conhecimento e expandem a visão de mundo quando vinculados a contextos significativos. No Brasil, entretanto, persistem inúmeros desafios no processo de alfabetização de crianças, jovens e adultos, sendo a escola a principal instituição responsável por esse ensino. Pesquisas apontam dificuldades relacionadas à compreensão do processo de aquisição da linguagem escrita, aos métodos e às condições sociais enfrentadas por escolas, professores e alunos.

Compreende-se, portanto, que alfabetização e letramento envolvem aprender a ler e escrever de maneira significativa, entendendo os sentidos das palavras nos diferentes contextos sociais. Ao longo da história, as práticas de alfabetização foram se transformando em decorrência de avanços científicos, mudanças socioeconômicas, reorganizações escolares, inovações tecnológicas e novas concepções pedagógicas.

Nesse contexto, a discussão curricular abrange conhecimentos escolares, procedimentos, relações sociais e as transformações que se pretende promover nos educandos, incluindo valores e identidades a serem construídos (Brasil, 2011). No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) retoma propostas já presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e adota a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, entendida como uma forma de ação interindividual orientada a finalidades específicas e realizada nas práticas sociais ao longo da história (Brasil, 1998; 2017).

Conhecer a "mecânica" ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações

bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (Brasil, 2017, p. 88).

Para Emilia Ferreiro (2001), a escrita não deve ser entendida como um produto exclusivamente escolar, mas como um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Trata-se, portanto, de um objeto conceitual construído socialmente, sobre o qual os sujeitos elaboram hipóteses, desenvolvem ideias e refletem.

Destaca-se, ainda, a pesquisa coordenada por Ferreiro (1983), cujo objetivo foi analisar o processo de construção do sistema de escrita em adultos não alfabetizados que nunca haviam frequentado a escola. Os resultados evidenciaram, entre outros aspectos, a presença de conceitualizações tanto semelhantes quanto distintas entre crianças e adultos.

Mais de duas décadas depois, Kurlat (2008) retoma esses estudos e verifica que os níveis de conceitualização sobre o sistema de escrita identificados em adultos convergem com aqueles observados em crianças pequenas, reforçando a ideia de que a aprendizagem da escrita segue processos cognitivos semelhantes em diferentes fases da vida.

Além dos esclarecimentos em torno do processo de construção do sistema escrita, Kurlat também destaca que os resultados da sua pesquisa mostram que não se pode pensar nos caminhos de construção do sistema de escrita pelos jovens e adultos descolados “de los modos de enseñanza recibidos y de la percepción que poseen los sujetos de sí mismos tras la experiencia de 'fracaso' del que se sienten responsables” (KURLAT, 2008, p.23).

As observações de Kurlat sobre o impacto de determinadas práticas pedagógicas na formação de jovens e adultos reforçam a ideia de que o chamado “fracasso escolar” não pode ser atribuído exclusivamente aos alunos. Na realidade, são eles que sofrem as consequências de uma concepção de educação que os reduz a simples decodificadores de conteúdos, desconsiderando suas experiências, potencialidades e formas próprias de aprender.

O professor encontrará, em sala de aula, diversas situações desafiadoras, como indisciplina, desmotivação, falta de interesse, compromisso e responsabilidade por parte dos alunos. Esses problemas tendem a se intensificar quando as aulas não dialogam com a realidade da criança ou não apresentam carácter atrativo e envolvente.

Diante disso, o educador contemporâneo precisa romper com a zona de conforto em que muitas vezes se encontra e reconhecer que está formando sujeitos de uma nova geração — mais ativa, questionadora e ousada —, o que exige práticas pedagógicas mais dinâmicas e significativas.

Pode-se considerar que a educação tradicional é aquela que exige a presença física do aluno em sala de aula, com a participação direta do professor no mesmo espaço e tempo. Nesse modelo, conforme apontam Oliane et al. (2015), os interesses e necessidades individuais dos estudantes pouco são considerados, uma vez que o aluno é visto principalmente como receptor de conteúdos previamente definidos, enquanto o professor é compreendido como o detentor exclusivo do conhecimento.

Nesse contexto, o tempo de aprendizagem limita-se ao período em que o professor está em sala, e a compreensão dos conteúdos varia conforme as condições individuais dos alunos, especialmente na ausência do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Oliveira (2006) observa que, apesar de inúmeras discussões e esforços no campo educacional, o ensino tradicional ainda preserva características do modelo herdado do século XIX, como a organização dos alunos por faixa etária, currículos padronizados e a predominância da exposição oral como principal estratégia didática.

O processo de aprendizagem, nesse modelo, tende a ser predominantemente passivo, pois o estudante atua como receptor de informações, limitando-se muitas vezes à memorização dos conteúdos sem estabelecer relações significativas com sua realidade. Tal dinâmica pode dificultar o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual, tornando o aluno menos participativo no próprio processo de construção do conhecimento (Oliane et al., 2015).

Dessa forma, conclui-se que as metodologias tradicionais apresentam limitações quanto à promoção de competências como criatividade, reflexão e resolução de problemas. Observa-se, portanto, um distanciamento entre esse modelo educacional e as demandas dos estudantes inseridos na cultura digital contemporânea. Torna-se fundamental, assim, criar condições para que o aluno assuma papel ativo na aprendizagem, construindo conhecimentos de forma colaborativa, dinâmica e contextualizada, ultrapassando os limites da sala de aula presencial.

Segundo Kawasaki (2008), a educação tradicional privilegia a individualidade e caracteriza-se por uma relação vertical entre professor e aluno, na qual o ensino é concebido como transmissão de modelos previamente estabelecidos. Nesse cenário, o docente exerce autoridade intelectual e moral, e o aprendizado ocorre principalmente pela imitação e assimilação das informações transmitidas.

Embora ainda amplamente presente nas escolas, esse modelo tem sido questionado quanto à sua eficácia diante das transformações sociais e tecnológicas. Mizukami (1986) destaca que seus defensores acreditam que a aprendizagem ocorre quando o aluno atinge os objetivos propostos pelo professor, interpretando esse resultado como sinal de compreensão plena do conteúdo.

Vidal (2002) ressalta que a interação entre professor e aluno pode funcionar como elemento de apoio e motivação, favorecendo a troca de ideias e a avaliação da aprendizagem. Contudo, mesmo nesse modelo, há limitações para atender às demandas atuais de formação, especialmente em contextos profissionais e organizacionais, que exigem autonomia, pensamento crítico e capacidade de aplicação prática do conhecimento.

Além disso, fatores cotidianos da rotina escolar, como deslocamentos, organização de materiais e diferenças no ritmo biológico dos alunos, podem reduzir o tempo efetivo dedicado à aprendizagem (Ponte, 1997). A abordagem tradicional baseia-se na concepção de inteligência como capacidade de armazenar informações, reforçando um ensino centrado na memorização e na reprodução de conteúdo.

Assim, diversos autores apontam que, no ensino tradicional, o aluno assume um papel passivo, com poucas oportunidades de participação ativa, devendo adaptar-se aos métodos e estilos de cada professor. Trata-se, portanto, de um modelo pedagógico fundamentado principalmente na transmissão de conhecimentos, na memorização e na imitação das práticas docentes em sala de aula.

Considerações finais

Nesse contexto, a formação inicial e continuada constitui um elemento indispensável para o desenvolvimento da docência, pois possibilita ao professor pesquisar, inovar, aperfeiçoar e qualificar sua prática pedagógica. Atualmente, exercer a profissão docente representa um grande desafio, seja pela falta de valorização profissional — refletida em baixos salários e condições estruturais precárias —, seja pelas complexas realidades sociais vivenciadas pelos alunos, ou ainda pelas transformações decorrentes dos avanços da modernidade.

A formação continuada, portanto, configura-se como uma dimensão essencial para que o professor se torne pesquisador de sua própria prática. Nesse processo, a sala de aula e os alunos passam a ser objetos de investigação, exigindo do educador o esforço de compreender como cada criança pensa, aprende e se relaciona com os conhecimentos oriundos de sua realidade, a fim de atuar com maior qualidade no contexto escolar.

Além disso, é fundamental estar aberto ao novo e reconhecer que o professor lidará com sujeitos em diferentes estágios de desenvolvimento, cada um com seu ritmo, suas características e necessidades específicas. Nesse sentido, a alfabetização e o letramento aliados à ludicidade podem contribuir significativamente para a renovação das práticas pedagógicas, rompendo com a rotina tradicional. Ensinar por meio do brincar torna o processo mais significativo e prazeroso, além de possibilitar resgatar, nas crianças,

experiências de interação e criatividade que muitas vezes se enfraquecem diante do uso excessivo das tecnologias.

Referências

BARDIN, L. B. A criança com dificuldades de aprendizagem: considerações sobre a teoria – modos de fazer. Rio de Janeiro: Enelivros, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 2006, volume: 1 e 2.

BRASIL. Plano Nacional de Educação PNE/2011-2020. Brasília: MEC/SEF, 2011. CERVO, D. Escola e democracia. São Paulo: autores associados, 2007.

HERBRAD, V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GARCIA, J.N. Manual das dificuldades de aprendizagem – Linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LIBÂNEO, V. Manual de Observação Psicomotora: Significação Psiconeurológica dos Fatores Psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LUKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 2003.

RAU, M, C, T, D. O lúdico na pratica pedagógica do professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: concepções e práticas, Curitiba, Ibpex, 2006.

SANTOS, A. C. S./ PESSOA, E./ PEREIRA, M. J.
G./ SILVA, R. N. L.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DOIS CONCEITOS, UM PROCESSO
2005. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wpcontent/uploads/2016/12/tcc3-6.pdf> Acessado em 21/08/2022

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do educador. 5 ed.
Vozes, Petrópolis, 2011.

SANTOS C. M. dos. Levando o jogo a sério. Presença Pedagógica. v.4, 2002.
SOARES, C.R. Alfabetização e Letramento na infância BOLETIM 09, Ministério
da Educação, JUNHO 2005

VASCONCELOS, M. C. MONOGRAFIA - A importância do brincar no processo
de ensino aprendizagem na educação infantil. 2015

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. Pesquisa qualitativa em administração:
teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005

**- Componentes históricos e legais da Educação Indígena e da Educação
Escolar Indígena no Brasil (Rosângela Gomes Moreira)**

Componentes históricos e legais da Educação Indígena e da Educação Escolar Indígena no Brasil

Rosângela Gomes Moreira

DOI: [10.5281/zenodo.18817589](https://doi.org/10.5281/zenodo.18817589)

Por diversos motivos a educação indígena teve momentos de excessivo acanhamento, quase sem coragem para reclamar sua autonomia e seus direitos. A educação indígena não é a mão estendida à espera de esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos. (MELIÀ, 2000, p. 16).

Nesta sessão abordaremos alguns aspectos da educação indígena, embora por muito tempo, muitos acreditassem que os índios não tivessem uma educação. A sociedade nacional, desde o Brasil colônia, faz julgamentos com relação a educação dos povos indígenas, supondo e até afirmando que os mesmos não têm educação, pelo fato de não possuírem uma forma de educar como a maioria das sociedades, uma vez que não possuíam escolas como as nossas, ignorando o fato de que a educação indígena era pautada na oralidade, que através da oralidade a herança cultural permanecia sendo transmitida de geração para geração. Traremos a educação escolar indígena, resultado das lutas pela defesa de seus direitos, as conquistas efetivadas pelo Constituição de 1988 e as que ainda não foram de fato efetivadas.

Breve contextualização da educação indígena

Dentre as particularidades da cultura, é importante salientar que nas comunidades indígenas existem dois tipos de educação. A primeira denominada de educação indígena, que representa a forma como cada povo

Educação indígena. Saberes tradicionais. Reprodução e a sobrevivência. Escrita alfabética. Grafismos.

vive e transmite os seus conhecimentos e saberes tradicionais as suas crianças garantindo assim a reprodução e a sobrevivência de seus costumes e valores, e a educação escolar indígena que surge com a chegada dos colonizadores, e é imposta aos povos indígenas com o propósito de unificação das culturas de acordo com o modelo da cultura dominante, na tentativa de “civilização” e na conversão dos indígenas à religião católica.

Os povos indígenas sempre tiveram seus modos próprios de produzir conhecimento, transmiti-los às crianças e de se organizar socialmente, sem que fossem necessárias salas de aula e um professor para transmitir esses conhecimentos, pois os mesmos eram transmitidos através da tradição oral, em seus idiomas próprios, sem utilizar a escrita alfabética, pois os indígenas utilizam grafismos, onde as cores e formas são repletas de significados, pois através desses grafismos é possível identificar a posição ou o papel social que ocupam e a sociedade ao qual pertencem. Os povos indígenas em suas particularidades possuem um método característico de interiorizar em seus integrantes um modo próprio de ser, de assegurar sua sobrevivência e reafirmar sua cultura.

Freire (2004) ao se referir à educação dos povos indígenas, ressalta que:

Nessa sociedade sem escola, onde não havia situações sociais exclusivamente pedagógicas, a transmissão de saberes era feita no intercâmbio cotidiano, por contatos pessoais e diretos. A aprendizagem se dava em todo o momento e em qualquer lugar. Na divisão do trabalho, não havia um especialista – o docente – dissociado das condições materiais de existência do grupo. Posto que era sempre possível aprender algo em qualquer tipo de relação social, isso fazia de qualquer indivíduo um agente da educação tribal, mantendo vivo o princípio de que todos educam. (FREIRE, 2004, p. 15).

Os povos indígenas têm um modo singular de ver o mundo, suas ideologias a respeito da educação e transmissão dos valores culturais são muito particulares. Para os indígenas não se fazia necessária a figura do professor, pois a transmissão de suas crenças e valores eram compartilhados

por todos da comunidade com o intuito de preservar e repassar a herança cultural de geração para geração. De acordo com Mandulão (2003, p. 131) “os mais velhos sempre tiveram um papel muito importante na transmissão dos conhecimentos aos mais jovens. São eles os responsáveis pelos relatos das histórias antigas, das restrições de comportamento, das nossas concepções de mundo, etc.” Nas comunidades indígenas os mais velhos são extremamente respeitados, pois são considerados pela comunidade como a memória viva da cultura, e tem como responsabilidade a transmissão dos conhecimentos e costumes do seu povo, para que a cultura continue sendo repassada. Neste sentido, Daniel Munduruku diz o seguinte:

O conhecimento na sociedade indígena é dominado pelos mais velhos. Mesmo que uma pessoa saiba todas as coisas sobre o seu povo, sobre a sua tradição, se houver alguém mais velho presente naquele espaço, é de direito que o mais velho responda o que lhe foi perguntado (MUNDURUKU, 2000, p. 92 *apud* SIMAS; PEREIRA, 2010, p.

A educação indígena é construída através da convivência e da coletividade, todos são responsáveis pela educação, a criança indígena é socializada e educada não somente pela família, mas por todas as relações que se estabelecem diariamente na comunidade, dessa forma a criança está sempre a aprender, seja com os brinquedos que representam miniaturas dos instrumentos utilizados pelos adultos, por imitação e observação. De acordo com Mandulão, a criança indígena constrói sua aprendizagem imitando os adultos e experimentando as possibilidades que lhes são oferecidas diariamente, segundo o autor “a forma de ensinar nas comunidades indígenas tem como princípios inseparáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, testado dentro de um contexto real” (MANDULÃO, 2003, p.131). Sendo assim, podemos afirmar que a educação indígena é construída na base da experiência, baseados na forma de vida da comunidade. O autor Melià (1979) salienta que:

Possivelmente é o jogo um dos elementos mais importantes da educação indígena. Sabe-se que a criança aprende brincando. A originalidade aqui é que o índio, já desde pequeno, brinca de

trabalhar. Seu brinquedo é, conforme o sexo, o instrumento de trabalho do pai ou da mãe. O índio, que brincou de trabalhar, depois vai trabalhar brincando. O seu jogo é brinquedo, não lhe deu ilusões, que depois a vida lhe negará. (MELIÀ, 1979, p. 19).

As crianças indígenas aprendem a todo tempo com seus pais, irmãos, avós, seja nas atividades realizadas do dia a dia, ou em rituais e festas, na observação, no acompanhamento dos mais velhos nas diversas atividades desenvolvidas. A aprendizagem acontece na convivência com os outros, aprendem a se relacionar com o grupo e os princípios e valores da cultura de seu povo vão sendo assimilados no dia a dia. As crianças indígenas costumam ter muita liberdade, os adultos as deixam livres para se movimentarem, pois os pais reconhecem o papel da criança na comunidade, existe muita interação e respeito entre crianças e adultos. Mas no momento em que é necessário corrigir, não é somente os pais ou parentes próximos que são autorizados à correção, mas na maioria das vezes a comunidade inteira, principalmente os mais velhos. Os homens e mulheres têm formas distintas de receberem tarefas e orientações. A forma como os povos indígenas vivem, varia de povo para povo dependendo do tipo de relação que estabelecem com a natureza e com o místico. Conforme Melià (1979):

A participação nos rituais constitui para o índio uma fonte importante de educação religiosa [...] os rituais educam sobretudo pela ação comunitária, que fazem viver, e pela comunhão de gestos de que todos participam. Mas junto aos rituais co-participados, dá-se às vezes uma instrução moral já em forma de conselhos breves, já em forma de amplo código de normas, que devem ser retidas nos mais pequenos detalhes. Nesse contexto se pode considerar o ensino e aprendizagem da visão mítica do mundo com a linguagem simbólica correspondente. Conhecimentos técnicos, trabalhos práticos, atividades rotineiras a vida, sistema de parentesco, organização social, enfim, todos os aspectos da cultura, são colocados na sua verdadeira explicação sobrenatural e mística. (MELIÀ, 1979, p. 22).

A educação acontece a todo tempo, os rituais e festas estão repletos de significados. A educação passa por diversas fases desde a concepção de uma vida até o momento da morte. A forma como se organizam se diferencia de uma etnia para outra, cada comunidade é única em suas formas de viver e conviver, devido as vivências históricas e as condições do ambiente ao qual se

adaptaram, cada uma com seus costumes e valores. As atividades praticadas nas comunidades também são variadas, algumas comunidades optam por praticarem a caça, outras vivem basicamente da pesca, da agricultura, enfim, os modos de vida variam conforme o lugar em que vivem e a etnia a qual pertencem, as festas, rituais, pinturas e danças tem significados diferenciados para cada grupo. Desta forma podemos afirmar que as condições geográficas, ambientais e sociais influenciam diretamente no modo de vida de cada povo, necessitando muitas vezes buscar adaptações na natureza para manter alguns hábitos ou ritos. E ainda no que se refere aos aspectos da educação indígena, Melià (1979) faz alguns apontamentos ao processo de transmissão de cultura especificamente do povo Tupinambá, enfatizando que nem todos os aspectos da educação indígena são exatamente as mesmas em todas as comunidades, pois cada comunidade tem sua realidade.

Os conhecimentos se transmitiam por via oral, face a face pela rotina de vida diária. Todos aprendiam de todos. Aprendia-se até sem ser ensinado. Na transmissão de conhecimentos se dava também um grande valor à tradição, que não somente era sagrada, mas tinha um valor vivo e exemplar. A tradição não era um armazém de coisas passadas, mas um modelo para situações futuras. Um homem com tradição pode se adaptar melhor frente às inovações que um homem sem tradição. (MELIÀ, 1979, p. 24).

Dessa forma, podemos afirmar que não existe apenas um tipo de educação ou de cultura indígena, e sim várias culturas e várias formas de educação indígena, o que torna os povos indígenas portadores de uma grande diversidade cultural.

Educação escolar indígena

A primeira experiência dos povos indígenas com a educação escolar se deu no início do século XVI com os jesuítas em busca da catequização dos povos indígenas e o principal interesse era impor a cultura do colonizador e escravizar os índios, negando-lhes o direito de cultivarem seus costumes, proibindo de falarem suas línguas e obrigando-os a assimilar a “cultura oficial”,

pois sua cultura era vista por muitos com preconceitos, sendo desvalorizada e marcada pelo estereótipo de cultura “inferior”. A escola imposta aos índios objetivava uma educação que tinha como proposta anular os saberes e processos de conhecimentos próprios. Segundo Freire (2004):

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas (FREIRE, 2004, p. 23).

Os colonizadores viam a escola como instrumento de evolução e desenvolvimento da humanidade, pois acreditavam que isso só seria possível se os índios fossem catequizados e integrados ao mundo do trabalho da sociedade nacional. Muitos foram dizimados e os que sobreviveram à exploração econômica e cultural durante séculos, tiveram como consequência a perda da identidade.

A escola que conhecemos na atualidade não fazia parte da cultura indígena, pois todos da comunidade eram responsáveis pela educação de suas crianças e jovens através da oralidade. A função da escola imposta naquela época era fazer com que os indígenas assimilassem a cultura nacional, essa educação ofertada não levava em consideração os princípios tradicionais da cultura indígena, ao contrário, buscavam domesticá-los para que pudessem forçá-los a trabalhar nas diversas atividades desenvolvidas.

Referências

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

MANDULÃO, Fausto da Silva. Educação na visão do professor indígena. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diversidade na Educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

MELIÀ, Bartolomeu. Educação Indígena na escola. In: Cadernos Cedes 49, Unicamp, Campinas, SP,2000.

MELIÀ, Bartolomeu. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979.

**- Currículos, metodologias e tecnologia: uma relação necessária (Antonio
Carlos Ferrante)**

Currículos, metodologias e tecnologia: uma relação necessária

Antonio Carlos Ferrante

DOI: [10.5281/zenodo.18614839](https://doi.org/10.5281/zenodo.18614839)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a relação entre currículos, metodologias de ensino e o uso das tecnologias digitais no contexto educacional atual. Com o avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), as escolas são desafiadas a revisar suas práticas pedagógicas, integrando inovação e interdisciplinaridade aos currículos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa necessidade ao propor competências gerais que envolvem o uso crítico e criativo da tecnologia nas escolas. Assim, este estudo discute como a articulação entre currículo, metodologias de ensino e tecnologia pode promover aprendizagens significativas, formar cidadãos críticos e contribuir para uma educação inclusiva e de qualidade. A metodologia utilizada baseia-se em uma pesquisa bibliográfica, considerando autores como Moreira e Silva (2013), Sacristán (2000), Moran (2015), Kenski (2012), Silva (2019), Papert (1985) e outros estudiosos da área. Conclui-se que a integração entre currículo, metodologia e tecnologia é indispensável para responder às demandas da sociedade contemporânea e garantir uma formação integral dos estudantes, uma tríade que, quando bem articulada, potencializa o processo educativo e prepara os estudantes para os desafios de um mundo em constante mudança.

Palavras-chave: Currículo. Metodologia. Tecnologia. Inovação. Educação. Competências.

ABSTRACT

This work aims to analyze the relationship between curricula, teaching methodologies and the use of digital technologies in the current educational context. With the advancement of Digital Information and Communication Technologies (DICTs), schools are challenged to review their pedagogical practices, integrating innovation and interdisciplinarity into curricula. The National Common Curriculum Base (BNCC) reinforces this need by proposing general competencies that involve the critical and creative use of technology in schools. Thus, this study discusses how the articulation between curriculum, teaching methodologies and technology can promote meaningful learning, form critical citizens and contribute to an inclusive and quality education. The methodology used is based on a literature review, considering authors such as Moreira and Silva (2013), Sacristán (2000), Moran (2015), Kenski (2012), Silva (2019), Papert (1985) and other scholars in the area. It is concluded that the integration between curriculum, methodology and technology is indispensable to respond to the demands of contemporary society and ensure a comprehensive education of students, a triad that, when well articulated, enhances the educational process and prepares students for the challenges of a world in constant change.

Keywords: Curriculum. Methodology. Technology. Innovation. Education. Skills.

1 Introdução

A sociedade contemporânea tem sido marcada por rápidas transformações impulsionadas pelas tecnologias digitais, nesse cenário, as instituições escolares e os processos de ensino/aprendizagem são constantemente desafiados a se reinventar. O currículo, percebido como o conjunto de saberes, valores e práticas que orientam a ação pedagógica, deve acompanhar essas mudanças, incorporando metodologias e recursos tecnológicos que possibilitem aprendizagens mais significativas, colaborativas e contextualizadas.

Diante disso, este trabalho tem por objetivo analisar a relação entre currículo, metodologias ativas e tecnologia, evidenciando como essa integração é importante para a estruturação de uma educação mais inovadora, inclusiva com ênfase no desenvolvimento das competências. A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica, tendo como aporte teórico os autores: Moreira e Silva (2013), Sacristán (2000), Moran (2015), Kenski (2012), Silva (2019), Papert (1985) entre outros e documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esta pesquisa está dividida em dois tópicos no primeiro destaca-se a ligação entre currículo, educação e tecnologias digitais que ao longo dos anos tem suscitado debates relevantes no campo educacional. No segundo tópico aborda a integração entre currículo, metodologia e tecnologia destacando importância desse assunto para uma educação contemporânea, significativa e alinhada às demandas do século XXI.

2 - O Currículo como Campo de Disputas e Possibilidades

O currículo escolar não é um simples conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas sim, um espaço de disputa simbólica e política, onde se define o que é considerado conhecimento válido. A relação entre currículo, tecnologias digitais e educação tem suscitado debates relevantes no campo educacional, a introdução de novas tecnologias no currículo escolar representa, para muitos docentes, um desafio que perpassa dimensões pedagógicas, estruturais, formativas e ideológicas. O enfrentamento dessas dificuldades exige uma compreensão crítica do currículo enquanto construção social, histórica e política, conforme nos alertam pensadores como Antonio Flávio Moreira, Tomaz Tadeu da Silva e José Gimeno Sacristán, Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva, compreendem o currículo como um campo de disputa simbólica e ideológica. Para os autores, o currículo não é neutro; ele expressa relações de poder, identidades e exclusões, como citado abaixo:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (Moreira; Silva, 2013, p.14).

Neste contexto, a introdução de tecnologias educacionais deve ser analisada à luz de quem as controla, quais conhecimentos são privilegiados e como essas ferramentas contribuem para reproduzir ou resistir às desigualdades sociais. Para Moreira e Silva (2013), o professor enfrenta não apenas o desafio de usar tecnologias, mas de compreendê-las criticamente em sua função curricular.

José Gimeno Sacristán enfatiza a função cultural e social do currículo, ele destaca que o currículo prescrito muitas vezes está distante do currículo real vivenciado nas práticas escolares.

Por isso, a importância da análise do currículo, tanto de seus conteúdos como de suas formas, é básica para entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades. As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu

formato e das práticas que cria em torno de si. (Sacristán, 2000, p. 16)

Muitos professores enfrentam dificuldades em usar as tecnologias no seu ambiente de trabalho, pois sabemos que esta dificuldade está relacionada à falta de uma formação adequada e à ausência de um projeto pedagógico consistente que integre esses recursos de forma significativa. De acordo com Sacristán (2000), o currículo expressa a cultura que a escola escolhe ensinar, sendo um campo de escolhas intencionais que refletem valores sociais, econômicos e culturais. Sacristán (2000) alerta para o risco da tecnocracia educacional, em que o uso da tecnologia se sobrepõe ao sentido pedagógico da ação docente.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao reconhecer a cultura digital como uma das competências gerais da educação básica, reforça a importância de integrar as tecnologias ao currículo escolar. Especificamente, a competência geral 5 da BNCC destaca a importância de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica e ética.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 09)

Essa integração, no entanto, deve ir além do uso instrumental das ferramentas, sendo pautada pela construção de competências e habilidades que envolvam a criticidade, a autoria e a ética no uso das tecnologias. Isso implica, em reformular os currículos de forma colaborativa, ouvindo professores, alunos, famílias e comunidade, integrando de forma real e não apenas teórica as competências socioemocionais e digitais garantindo o letramento digital dos estudantes e a formação continuada dos professores.

2. 1 A Integração Currículo–Metodologia–Tecnologia: uma necessidade

A integração entre currículo, metodologia e tecnologia representa, um caminho essencial para a construção de uma educação mais significativa, dinâmica e alinhada as demandas da sociedade atual. Essa tríade, quando articulada de maneira coerente, favorece a construção de experiências de aprendizagem mais significativas, contextualizadas e alinhadas às demandas atuais. Nesse contexto, a integração não se apresenta como uma escolha opcional, mas como uma necessidade pedagógica e institucional para a promoção de uma educação de qualidade, equitativa e inovadora.

O currículo é a espinha dorsal da prática educativa, pois define os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. Contudo, um currículo meramente prescritivo e desvinculado das realidades socioculturais e tecnológicas corre o risco de tornar-se obsoleto. Como afirmam Sacristán (2000), Moreira e Silva (2013), o currículo deve ir além de um conjunto de conteúdos, tornando-se um guia flexível e contextualizado, capaz de dialogar com vivências dos estudantes e com os desafios do mundo contemporâneo e não apenas como um documento normativo criado para seguir parâmetros burocráticos de sistemas de ensinos desatualizados, mas como uma prática cultural, dinâmica e construída coletivamente. Dessa forma, a articulação com metodologias ativas e recursos tecnológicos contribui para torná-lo mais vivo, dialogando com as necessidades e interesses dos estudantes.

Da mesma forma acredita-se que a escolha das metodologias precisa dialogar diretamente com esse currículo vivo e dinâmico. Metodologias que colocam o estudante no centro do processo, que despertam a investigação e a colaboração, tornam a aprendizagem muito mais efetiva e prazerosa. É nesse contexto que se percebe o papel fundamental da tecnologia, não como recurso isolado, mas como uma ponte que conecta saberes, amplia horizontes e transforma as práticas pedagógicas. Metodologias centradas no estudante, e que valorizam a participação ativa, a colaboração e o pensamento crítico. Segundo Moran (2015), essas abordagens são fundamentais para responder aos desafios educacionais atuais, especialmente quando integradas a tecnologias digitais que ampliam as possibilidades de interação, acesso à

informação e personalização da aprendizagem. Assim, a metodologia não pode ser pensada de forma isolada, mas em consonância com o currículo proposto e os recursos tecnológicos disponíveis.

A tecnologia, nesse contexto, não deve ser compreendida como um fim, mas como um meio que potencializa essas práticas. Quando utilizada de forma intencional e pedagógica, ela amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, tornando as aulas mais interativas, colaborativas e acessíveis e não apenas como um conjunto de ferramentas digitais, mas como um elemento transformador da prática pedagógica, quando utilizada de forma crítica e criativa, a tecnologia potencializa a construção do conhecimento, promove a inclusão e amplia os horizontes de aprendizagem. Papert (1985), precursor da teoria do construcionismo, já destacava o papel das tecnologias como mediadoras de experiências significativas de aprendizagem, defendendo o uso de computadores como instrumentos de autoria, criação e descoberta. Da mesma forma, autores como Kenski (2012) e Pretto (2013) ressaltam que a tecnologia precisa estar integrada ao projeto pedagógico da escola e articulada com as finalidades educativas.

A integração entre currículo, metodologia e tecnologia demanda, portanto, uma reconfiguração do papel do professor, que passa de mero transmissor de conteúdos a mediador, orientador e curador de experiências de aprendizagem. Esse novo perfil exige competências pedagógicas, tecnológicas e socioemocionais que permitam ao docente planejar, executar e avaliar práticas inovadoras, inclusivas e contextualizadas. A formação continuada, tanto inicial quanto em serviço, é essencial para que os profissionais da educação estejam preparados para atuar nesse novo cenário, como apontam Tardif (2002) e Nóvoa (1995).

Além disso, é fundamental que essa integração esteja alinhada aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe o desenvolvimento de competências gerais voltadas à formação integral dos estudantes. A BNCC enfatiza o uso de diferentes linguagens, a valorização da cultura digital, o protagonismo estudantil e a aprendizagem significativa. Dessa forma, a articulação entre currículo, metodologia e tecnologia favorece a

concretização das diretrizes da BNCC, promovendo uma educação mais equitativa e conectada.

Entretanto, essa integração não está isenta de desafios, entre os principais obstáculos, destacam-se a resistência à mudança, a precariedade da infraestrutura tecnológica nas escolas públicas, a falta de formação docente adequada e a fragmentação entre os componentes curriculares. Superar tais barreiras exige políticas públicas comprometidas com a valorização da educação, investimentos em tecnologia e conectividade, além da promoção de uma cultura escolar aberta à inovação e à colaboração.

A integração entre currículo, metodologia e tecnologia é essencial para que a escola cumpra seu papel social de formar cidadãos críticos, criativos e capazes de atuar em um mundo complexo e em constante mudança. Como afirma Silva (2019), essa integração deve ser pensada de forma sistêmica e articulada, promovendo um currículo vivo, conectado à realidade dos estudantes e às demandas da contemporaneidade. Além disso, essa articulação favorece a inclusão, uma vez que as tecnologias podem mediar processos pedagógicos acessíveis a estudantes com necessidades específicas, ampliando as possibilidades de aprendizagem para todos.

3 Considerações Finais

A relação entre currículos, metodologias e tecnologia é uma necessidade urgente diante das transformações sociais e educacionais atuais. Para que a escola seja um espaço de inovação, inclusão e qualidade, é imprescindível que o currículo esteja em constante diálogo com as metodologias ativas e com os recursos tecnológicos disponíveis. A integração entre esses elementos deve ser orientada por uma concepção crítica de educação, que valorize a autonomia dos sujeitos, a diversidade cultural e o desenvolvimento integral. A formação docente, o investimento em infraestrutura e a construção de políticas públicas que promovam a equidade digital são fundamentais para que essa integração se efetive na prática.

Concluo que integrar currículo, metodologia e tecnologia não é apenas uma tendência, mas uma necessidade urgente na educação contemporânea. Acredito que essa integração promove uma aprendizagem mais significativa, conectada com a realidade dos alunos e capaz de desenvolver competências essenciais para a vida. Como educador, percebo que esse caminho exige de nós abertura para o novo, disposição para repensar nossas práticas e, principalmente, o compromisso de colocar o aluno no centro do processo. A tecnologia, quando alinhada a um currículo flexível e a metodologias inovadoras, se torna uma grande aliada na construção de uma educação mais inclusiva, dinâmica e transformadora.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologia e competência: o novo desafio da educação. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora. In: BACICH, L.; MORAN, J. M. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NÓVOA, António. Profissão professor. 2. ed. Porto: Editora, 1995.

PAPERT, Seymour. LOGO: computadores e educação. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PRETTO, Nelson de Luca. Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia. 8. ed. rev. e atual. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Marco. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. São Paulo: Cortez, 2019.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

- Educação musical e desenvolvimento (Amanda Caroline Calixto)

Educação musical e desenvolvimento

Amanda Caroline Calixto

DOI: [10.5281/zenodo.18702063](https://doi.org/10.5281/zenodo.18702063)

RESUMO

O presente artigo reflete acerca de questões relativas ao ensino de música no Ensino Fundamental I. O objetivo do artigo resume-se em conhecer sobre a utilização da música para o desenvolvimento dos alunos, visando apreender as dificuldades, a importância da música e possíveis benefícios oferecidos como potencializadores ao desenvolvimento cognitivo.

Palavras-chave: Música. Ensino. Educação Musical. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A música, sendo algo complexo de se explicar e determinar, pode ser entendida como “combinações de sons” ou “expressão artística”. Suas definições podem variar de acordo com cada entendimento, sendo ele técnico, cultural, poético e etc. Para além de suas definições contemporâneas, a música possui um extenso histórico de sua caracterização e definição, sendo eles diferentes e mutáveis conforme as épocas. Foram várias as definições até chegarmos à atualidade.

Nesse sentido, música é uma organização de sons para serem ouvidos, uma linguagem socialmente construída. Embora sendo uma manifestação artística universal, sua linguagem varia de cultura a cultura. (MEIRELLES; STOLTZ; LÜDERS, 2014, p.112).

Tal “organização de sons” está presente em nosso cotidiano desde o nascimento, de diversas formas; para alguns, até mesmo antes, recebendo estímulos sonoros desde o ventre materno. Em propagandas televisivas,

filmes, rádio, até mesmo na sala de espera do consultório médico está presente a música, como som ambiente. Plataformas digitais oferecem facilidade e opções para ouvintes de música acessarem a qualquer momento, o que torna o hábito ainda mais frequente e comum.

Porém, para além do entretenimento, a música pode também ser trabalhada na escola, garantida através do ensino da arte pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), especificamente no art. 26, conforme estabelece que “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 1996), sendo, no caso, o § 2º, a garantia do ensino da arte como componente curricular obrigatório da educação básica. A música, então, pode ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, através de atividades educativas e maneiras lúdicas de se trabalhar.

Aprender com música não estimula somente a diversão, principalmente por conta das inúmeras alternativas de atividades que podem ser trabalhadas, mas “A música auxilia a maturação intelectual do educando[...]” (ZAMPRONHA, 2002, p. 79). Meirelles, Stoltz e Lüders (2014) mencionam a Educação Musical como potencializadora no processo de aprendizagem, enfocando nas habilidades cognitivas necessárias, já que:

“[...]para se desenvolver musicalmente é necessário o desenvolvimento multimodal de diversas habilidades cognitivas como, por exemplo, habilidades motoras, musicalidade, habilidades para o aprendizado, e, sobretudo a criatividade”. (MEIRELLES; STOLTZ; LÜDERS, 2014, p.124-125)

Neste contexto se insere este artigo, buscando compreender a importância da música na Educação. Os resultados podem contribuir para um maior conhecimento sobre as potencialidades da Educação Musical, bem como a pensar alternativas para uma maior inserção desta nas escolas públicas.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Antes de iniciarmos nossa exploração sobre desenvolvimento cognitivo e como tal pode ser abordado, é importante que, antes disso, entendamos seu significado. Afinal, o que pode ser caracterizado como desenvolvimento cognitivo ou cognição?

Segundo Ferreira (1988, p. 158), podemos definir cognição como “aquisição de conhecimento”, e cognitivo como “relativa a cognição ou ao conhecimento”. Tal definição pode soar um tanto abstrata, não nos possibilitando completa compreensão dos termos. Já em contrapartida, a definição para os termos “desenvolvimento cognitivo” ou “cognição”, segundo Flavell, Miller e Miller (1999), pode ser considerada, de certa forma, faltosa quanto à uma determinação objetiva.

Os conceitos realmente interessantes deste mundo têm o péssimo hábito de evitar nossas tentativas mais obstinadas de defini-los, de fazer com que signifiquem algo bem determinado e que se mantenham fiéis a isso[...]. Assim é com o conceito denominado cognição[...] (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 9)

Mesmo que sua definição seja considerada aberta e talvez complexa, os autores trazem em seu livro uma representação um tanto tradicional da cognição, facilitando a compreensão do termo.

A imagem tradicional da cognição tende a restringi-la aos processos e produtos mais chamativos e inequivocamente “inteligentes” da mente humana. Essa imagem inclui entidades psicológicas do tipo definido como processos mentais superiores tais como o conhecimento, a consciência, a inteligência, o pensamento, a imaginação, a criatividade, a geração de planos e estratégias, o raciocínio, as inferências, a solução de problemas, a conceitualização, a classificação e a formação de relações, a simbolização e, talvez, a fantasia e os sonhos. (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 9)

Sendo assim, nos torna perceptível que a cognição engloba vários outros termos que fazem parte do ser humano, como a inteligência, a criatividade, o conhecimento e vários outros. Para além dessa “imagem tradicional” da cognição, os autores também mencionam que “nenhum dos psicólogos contemporâneos desejaria excluir qualquer um desses componentes tradicionais[...]”, mas “[...] eles sentem que é necessário acrescentar mais alguns” (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 9). Esses

outros componentes “[...]seriam de uma classe um tanto mais humilde, menos puramente cerebral-intelectual” (FLAVEL; MILLER; MILLER, 1999, p. 9). Segundo os autores, a percepção e os movimentos motores organizados são exemplos de tais componentes, alguns outros podendo parecer, de certa forma, “[...]mais sociopsicológicos do que a palavra cognição costuma conotar” (FLAVELL, MILLER, MILLER, 1999, p. 9).

Os exemplos disso incluem todas as variedades de cognição social (que é a cognição voltada para o mundo dos objetos humanos) e os usos sociocomunicativos da linguagem, em oposição aos privados-cognitivos. (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 9-10)

Sendo assim, os autores afirmam que ir para além dos clássicos quanto à cognição pode ser uma tarefa difícil, principalmente ao levar em conta a complexidade da mente humana e em como é constituída por um “sistema de componentes em interação, organizado de forma complexa” (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 10). Dessa forma, a “imagem tradicional” acaba se tornando uma das formas para se entender a cognição ou o desenvolvimento cognitivo.

Considerando então a cognição como os processos “inteligentes” da mente humana e o desenvolvimento cognitivo como o desenvolvimento de tais processos, Flavell, Miller e Miller (1999) separam, em sua obra, quatro abordagens/teorias diferentes quanto à cognição, ou seja, quatro formas de se abordar e explorar o desenvolvimento cognitivo e sua natureza. São elas, respectivamente, a abordagem piagetiana, abordagem do processo de informação, abordagem neopiagetiana e abordagem contextual. Tais abordagens são consideradas as mais influentes e bem desenvolvidas, porém, para além dessas, os autores também mencionam mais duas, a abordagem do conhecimento baseado em teorias e a abordagem biológico-maturacional.

A abordagem contextual é, dentre as demais, a que mais possui influência social quanto à cognição. “Em particular, a orientação e o suporte dos adultos são o principal processo do desenvolvimento cognitivo” (FLAVELL; MILLER; MILLER; 1999, p. 19-20). Sendo assim, somente tal abordagem será explorada e utilizada no presente trabalho, afim de estabelecer conexões com

o desenvolvimento cognitivo e sua contextualização acerca dos estudos de Vigotski.

A influência social pode ser considerada a principal característica da abordagem contextual, afinal, não só a mente, mas o social e o cultural podem interferir no desenvolvimento cognitivo de uma criança. Flavell, Miller e Miller (1999) enfatizam que é importante compreender que tal abordagem não lida somente com a criança e a sociedade, mas sim com a criança no contexto social. Tal abordagem possui “[...]a crença de que os domínios social e cognitivo estão inextrincavelmente ligados; o pensamento é sempre social, em um certo sentido” (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 20). Sendo assim, quando o social pode interferir no desenvolvimento e é sabido que existem vários modelos culturais, nos torna compreensível entender que cada cultura pode contribuir de diferentes maneiras ao desenvolvimento de cada criança.

Desse modo, as crianças que nascem em uma sociedade com computadores e televisões podem usar tais ferramentas para desenvolver seu pensamento em direções diferentes daquelas de crianças de sociedades menos orientadas para a tecnologia[...]. A cognição não é necessariamente mais avançada em uma sociedade do que na outra, ela é simplesmente diferente. As culturas diferem em relação aos tipos de habilidades cognitivas que são valorizadas e, conseqüentemente, estimuladas e desenvolvidas (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 20)

Há ainda, segundo os autores, um segundo nível sociocultural, que, no caso, se desenvolve mais próximo da mente da criança, em seu ambiente social e físico. Neste nível encontramos as interações da criança, suas interações com os adultos, como, por exemplo, “os pais, os irmãos, os pares, os professores e outras figuras significativas” (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 20).

Na abordagem contextual, então, nos deparamos com o paradigma sociocultural presente e sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo. Os estudos e conceitos de Vigotski também possuem o viés social, e por isso se encaixam na abordagem contextual aqui citada. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal é um deles. Antes de adentrarmos em tal conceito, é importante que conheçamos alguns outros que o compõe.

Habitualmente, quando pensamos acerca do desenvolvimento de uma criança, logo nos remetemos ao que elas já sabem e conseguem realizar por si só.

Assim, observamos seu desempenho em diferentes tarefas e atividades, como por exemplo: ela já sabe andar? Já sabe amarrar sapatos? Já sabe construir uma torre com cubos de diversos tamanhos? Quando dizemos que a criança já sabe realizar determinada tarefa, referimo-nos à sua capacidade de realizá-la sozinha. (OLIVEIRA, 1996, p. 58)

“Vygotsky denomina essa capacidade de realizar tarefas de forma independente de nível de desenvolvimento real” (OLIVEIRA, 1996, p. 59). Sendo assim, tal desenvolvimento real só acontece quando a criança possui segurança e independência para resolver situações e atuar sobre elas, no caso, atuando através de um conhecimento consolidado. É também importante ressaltar que Vigotski não leva em conta somente tal desenvolvimento real, mas também o que ele nomeia de nível de desenvolvimento potencial, “isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes” (OLIVEIRA, 1996, p. 59).

A diferença, então, entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial, consiste em que, no desenvolvimento real, a criança possui a capacidade de realizar atividades de forma independente, caracterizada pelas etapas que a criança já alcançou e conquistou, ou seja, seu conhecimento já consolidado, enquanto o desenvolvimento potencial se caracteriza pela capacidade da criança em realizar tarefas com a ajuda de adultos, ou seja, mediada por alguém culturalmente mais desenvolvido, podendo ser, inclusive, outra criança. “É a partir da postulação da existência desses dois níveis de desenvolvimento – real e potencial – que Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal[...]” (OLIVEIRA, 1996, p. 60). Sendo assim, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) nada mais é que “a área onde a criança está agora, em termos cognitivos, e onde ela poderia chegar sendo ajudada” (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 21).

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em

processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinho amanhã (OLIVEIRA, 1996, p. 60)

É nessa zona, então, que a criança pode se desenvolver a partir do meio em que está. O adulto possui papel importantíssimo em tal área, já que, a partir de suas mediações, pode auxiliar o aluno a alcançar determinado desenvolvimento ou função que ainda não consegue por si só.

Em resumo, os adultos são “incentivadores cognitivos”, estimulando e orientando as crianças para que elas sejam tudo o que podem ser. Nessa “participação orientada”, os adultos organizam as atividades das crianças, direcionam sua atenção, regulam a dificuldade das tarefas e oferecem instruções tanto explícitas como implícitas. (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p.20)

A cultura muito influencia quando pensado que cada sociedade cobra diferentes habilidades de suas crianças. Como já mencionado, uma sociedade que tem como base a tecnologia, será cobrado da criança habilidades em computadores e outras formas de tecnologia. Cada sociedade visa um objetivo quanto ao desenvolvimento, e por isso é imprescindível que a criança seja estimulada para alcançar tal desenvolvimento.

Interferindo constantemente na zona de desenvolvimento proximal das crianças, os adultos e as crianças mais experientes contribuem para movimentar os processos de desenvolvimento dos membros imaturos da cultura[...]. É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora. (OLIVEIRA, 1996, p. 60-61)

O estabelecimento desse conceito é de extrema importância na teoria vigotskiana, pois evidencia a relevância da mediação do outro no desenvolvimento cognitivo. (NASSIF, 2008, p. 4)

Conhecendo e compreendendo a importância da teoria da ZDP, podemos nos questionar, então, quais os ambientes propícios para o desenvolvimento da criança a partir de tal zona. A escola, com toda certeza, pode ser considerada como uma das melhores opções.

A concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie[...] A implicação dessa concepção de Vygotsky para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. (OLIVEIRA, 1996, p. 61)

A escola é vista como um dos ambientes mais propícios para o desenvolvimento da criança, um ambiente essencial para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento cognitivo. A importância do ambiente social e como ele pode interferir no desenvolvimento da criança é mais uma vez ressaltada por Oliveira (1996) a partir dos ideais de Vigotski.

Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky. Em primeiro lugar porque representa, de fato, um momento do desenvolvimento: não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa[...]. Em segundo lugar essa ideia é fundamental na teoria de Vygotsky porque ele atribui importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual. (OLIVEIRA, 1996, p. 59-60)

Sendo assim, como afirma a autora, segundo o conceito de Vigotski já mencionado, o ambiente social em que o aluno está inserido é de extrema importância para seu desenvolvimento e aprendizado, portanto, as influências que a escola causa através de suas disciplinas e seu ensino, ou seja, seu ambiente, pode influenciar diretamente no desenvolvimento do indivíduo. Dessa forma, nos deparamos com a importância da influência da escola e dos professores.

Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos,

funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento. (OLIVEIRA, 1996, p. 61-62)

Frequentando a escola, a criança possui contato direto com possibilidades para seu desenvolvimento, mas, mais importante, é preciso que tais possibilidades sejam proveitosas. Oliveira (1996) nos traz mais claramente o papel da escola acerca do desenvolvimento.

O processo de ensino-aprendizado na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança – num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido – e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido nesse processo estará balizado também pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial[...] a escola tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas. (OLIVEIRA, 1996, p. 62)

Dentro de tal educação, o papel do professor é de extrema importância para o desenvolvimento do aluno, principalmente quanto à influência e mediação que o professor pode promover.

Como na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. (OLIVEIRA, 1996, p. 62)

Em contrapartida, é importante ressaltar que tais métodos e conceitos de Vigotski acerca da educação e em como o papel do professor possui grande importância nas intervenções podem ser, se interpretados erroneamente, considerados métodos tradicionais, confundindo as interações do professor com determinada postura autoritária e rígida, que, ao invés de ambientar o processo de aprendizagem de forma proveitosa, acaba por transformá-lo num ambiente tenso.

[...] uma compreensão superficial de Vygotsky poderia levar exatamente ao oposto: uma postura diretiva, intervencionista, uma volta à “educação tradicional”. Embora Vygotsky enfatize o papel da intervenção no desenvolvimento, seu objetivo é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana, e não propor uma pedagogia diretiva, autoritária. Nem seria possível supor, a partir de Vygotsky, um papel de receptor passivo para o educando: Vygotsky trabalha explícita e constantemente com a ideia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. A consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada pessoa são, para Vygotsky, elementos essenciais no desenvolvimento da psicologia humana, dos processos psicológicos superiores. A constante recriação da cultura por parte de cada um dos seus membros é a base do processo histórico, sempre em transformação, das sociedades humanas. (OLIVEIRA, 1996, p. 63)

Sendo assim, a partir da ideia de uma educação que seja cultural, baseada em seu meio social mas também levando em conta a importância do individual, nos encontramos com uma educação repleta de possibilidades.

Mesmo o desenvolvimento não ocorrendo somente na escola, mas também em diversas fases da vida, é na pré-escola e na escola que encontramos ainda mais diversas possibilidades de desenvolvimento. O ingresso na pré-escola, por exemplo, pode ser considerado um marco na vida da criança. “A idade pré-escolar é o período da vida em que se abre pouco a pouco à criança o mundo da atividade humana que a rodeia” (LEONTIEV, 2004, p. 305). Mesmo ocorrendo em diversas fases da vida, o desenvolvimento dentro do ambiente escolar possui destaque, justamente pelo aprendizado estar correlacionado e intrinsecamente interligado ao desenvolvimento.

Ao lado de sua preocupação constante com a questão do desenvolvimento, Vygotsky enfatiza, em sua obra, a importância dos processos de aprendizado. Para ele, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento[...]. Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, se não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam. (OLIVEIRA, 1996, p. 56)

Ao sair da pré-escola e passar por um momento de transição, a criança se depara, então, com a escola; no caso da educação brasileira, o Ensino Fundamental I. Tal transição pode significar para a criança um momento

marcante, não só por adentrar um ambiente que antes era desconhecido, mas também por ser um marco em seu desenvolvimento. Como afirma Leontiev (2004, p. 307), “Nos casos normais, a passagem da infância pré-escolar ao estágio seguinte do desenvolvimento da vida psíquica está ligada à entrada da criança na escola. Não poderemos deixar de não dar a maior importância a este acontecimento na vida da criança”.

Mais uma vez então nos deparamos com o papel da escola relacionado ao desenvolvimento do indivíduo. Sendo assim, compreendendo a escola como um ambiente propício ao desenvolvimento, surgem questões sobre como tal desenvolvimento pode acontecer, ou ainda como tal desenvolvimento pode estar atrelado à Educação Musical e à música na educação.

EDUCAÇÃO MUSICAL E DESENVOLVIMENTO

Antes de explorarmos o entrelaçamento do desenvolvimento e da Educação Musical ou da música, é importante entendermos que o termo “Educação Musical” costuma ser motivo de complexa compreensão. A definição para tal termo pode ser considerada diversa, assim como a definição para a música. É um termo que abrange vários aspectos, principalmente se levado em conta seus objetivos e propósitos.

O termo "Educação Musical" abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles. (ARROYO, 2002, p. 18)

A Educação Musical não se refere somente ao aprender música de forma teórica, tocar instrumentos, ler partitura e etc., mas tal forma de educação se dá em vários ambientes, para também aqueles além da escola. A Educação Musical pode abranger o estudo teórico da música, mas também

outras atividades em que a música seja desenvolvida de forma informal, através do lúdico ou simplesmente pela escuta, possuindo um viés mais ampliado e diversificado, entrelaçado ao indivíduo e suas potencialidades.

Também se faz importante ressaltar que a intenção da Educação Musical nas escolas, ou mesmo da música no ambiente escolar, não é a de formar músicos, mas sim de prover métodos diferentes de experimentação, conhecimento e desenvolvimento ao aluno, levando em conta todo o aprendizado que o aluno pode trazer e conhecer, o que inclui, por exemplo, as músicas que o mesmo ouve e já conhece, e através disso apresenta-lo à novos estilos e gêneros musicais que talvez não conheça, o que amplia seu aprendizado, além do mesmo compartilhar o que já conhece, no caso, o aprendizado individual do aluno também sendo valorizado.

Sabemos que nem toda criança gosta das aulas de música. Pensamos que reações adversas podem ser atribuídas a algum tipo de discriminação sofrida ou situações enfrentadas em um dado momento de sua escolarização. Ou disseram a ela que não possui “talento”, ou pela prática imposta pelos professores que priorizaram a teoria musical, entendida aqui como o domínio da leitura e escrita da notação musical, antes mesmo da sua introdução no mundo sonoro. De qualquer modo, ignora-se algum ou qualquer conhecimento anterior do aluno, adquirido através da sua vivência e experiência, negando-lhe novos e diferentes saberes. Crianças e jovens que foram introduzidos na música através de métodos tradicionais, aqueles que desprezam as vivências e experiências individuais, que foram introduzidos pela teoria ou discriminados pela falta de “talento” ou, ainda, que tiveram professores rígidos e insensíveis que negaram as inúmeras possibilidades de contato com o mundo sonoro, provavelmente alimentaram um desprazer em relação ao ato musical, desprezando-o. (LOUREIRO, 2004, p. 68-69)

Dessa forma, a Educação Musical pode estar atrelada também ao desenvolvimento, conforme estabelece Zampronha (2002):

Mesmo porque o que se pretende com a música na educação é a exploração de recursos capazes de colaborar com o desenvolvimento global do educando, seja pelo conhecimento de sua personalidade, seja por uma abordagem músico-pedagógica pertinente que auxilie nesse desenvolvimento, seja, ainda, pela adequação dos usos e recursos (musicais) necessários a tais empreendimentos[...]. (ZAMPRONHA, 2002, p. 55)

Sendo assim, nos deparamos com a Educação Musical e suas possíveis potencialidades para a educação e o desenvolvimento. É comum que pessoas envolvidas na área da educação tenham dúvidas acerca da melhor forma de trabalhar através da Educação Musical e o que ela poderia possibilitar aos alunos. É importante ressaltar que não há fórmula específica para se trabalhar a música. Levando em conta os ideais de Vigotski já mencionados no presente trabalho, incluindo a importância do meio social e cultural, fica evidente que cada sociedade busca e expressa algo diferente, sendo assim, como na educação em geral, não há uma “linha” ou “regra” específica para se guiar a Educação Musical em sua potencialidade, afinal, além de possuímos culturas e sociedades diferentes, cada indivíduo é único, diferenciado por sua individualidade.

Segundo Vigotski (1998a), o cérebro humano é um sistema extremamente plástico, sendo que as principais estruturas cerebrais (aquelas responsáveis pelas funções psicológicas superiores) vão ser formadas a partir da imersão do indivíduo numa determinada cultura. Desse modo, dependendo do tipo de cultura no qual se desenvolve, o indivíduo vai formar determinadas estruturas e não outras, ou seja, vai desenvolver algumas capacidades específicas. Assim sendo, não há como explicar as especificidades de cada tipo de comportamento (ou facilidades) apenas a partir do tipo biológico. Infere-se daí que não existe um desenvolvimento psicológico universal, pois este está sempre condicionado ao contexto social e cultural. Adotando-se essa perspectiva, então, fica difícil tentar estabelecer, por exemplo, etapas fixas para o desenvolvimento musical, visto que esse contexto é extremamente variável – mesmo entre pessoas que vivem num mesmo tempo e lugar – e pode dar origem a modos completamente diferentes de processar a música (além, obviamente, de diversos gêneros musicais). (VIGOTSKI, 1998 apud NASSIF, 2008, p. 2)

Porém, mesmo que as culturas e os indivíduos em sua individualidade sejam diferentes entre si, há a possibilidade de se desenvolver atividades relacionadas à música a partir da Educação Musical em que os alunos possam ser estimulados e progressivamente desenvolvidos cognitivamente, principalmente se considerarmos que o desenvolvimento de cada ser individual transita necessariamente pelo social e cultural. É através da mediação já mencionada no presente trabalho que tal desenvolvimento pode acontecer, como, por exemplo, através da mediação do professor pela Zona de Desenvolvimento Proximal.

Essa incorporação da cultura à mente, que vai dar origem a diferentes estruturas mentais e diferentes modos de ação no mundo, não se realiza, de acordo com Vigotski (1998a), diretamente, mas por mediações. Não incorporamos o mundo tal qual ele se apresenta para nós, mas as significações de mundo que nos são dadas pelos outros. Para isso precisamos de mediadores simbólicos – a linguagem, a religião, a arte etc. Decorre daí a importância dada à aprendizagem como o principal modo de transmissão de significados e, conseqüentemente, de apropriação da cultura. Na verdade, para Vigotski (1998d), a aprendizagem é considerada a grande ativadora do desenvolvimento e, sem ela, ou sem a interferência da cultura através da mediação de outros indivíduos, o desenvolvimento ficaria restrito aos processos de maturação do organismo. (VIGOTSKI, 1998 apud NASSIF, 2008, p. 3)

Através de tal mediação pela Zona de Desenvolvimento Proximal, o mediador consegue desenvolver o processo de maturação daquele conhecimento ou aprendizado. Na música, por exemplo, se um aluno não possui conhecimentos musicais, não conseguirá tocar um instrumento, ou compor uma música; porém, através da mediação de um professor, esse processo pode ser desenvolvido, e, assim, o aluno consegue desenvolver tais atividades de forma independente, sem precisar do auxílio de outra pessoa. Para além de conhecimentos musicais específicos, a música, utilizada como forma lúdica nas atividades escolares, possui também seu potencial para o desenvolvimento da cognição.

Assim, a ferramenta musical parece possibilitar, com um certo prazer, aquele transitar progressivo pelos estágios da cognição que, partindo da escuta, envolve o perceber, analisar, deduzir, diferenciar, sintetizar, superpor, codificar, decodificar, abstrair, memorizar, lembrar. Além disso[...], a música acaba por alimentar de forma privilegiada a imaginação[...]. (ZAMPRONHA, 2002, p.135-136)

Os elementos presentes dentro da cognição, como, por exemplo, o perceber, memorizar e diferenciar, podem ser desenvolvidos através da música, especificamente através de atividades que utilizem da música; para além de aprender a tocar instrumentos, o aluno pode desenvolver a memória, através da memorização de uma música, o que o faz, num primeiro contato, raciocinar o som, e, logo depois, internalizando-o, o memoriza.

Para um sentido um tanto mais profundo da cognição, é importante mencionarmos a existência dos dois hemisférios que compõem o cérebro humano, hemisfério direito e esquerdo.

À medida que as crianças crescem, os hemisférios vão se especializando de forma complementar em diferentes modalidades de raciocínio, passando a perceber a realidade à sua maneira, mas ambos fazem uso de modalidades cognitivas que envolvem pensamento e raciocínio. O esquerdo, de forma verbal, analítica, lógica, simbólica; o direito, de forma não verbal, perceptiva, intuitiva e com grande capacidade de formar imagens. O que nos leva à conclusão de que nosso cérebro é duplo e cada hemisfério processa as mesmas informações, mas de modo diferente. (ZAMPRONHA, 2002, p. 152)

Sendo assim, ao nos depararmos com a importância de tais hemisférios, percebemos que são em ambos que a cognição é desenvolvida. A música, dessa forma, se mostra como um propício instrumento para tal desenvolvimento, principalmente quando está tão entrelaçada com o aprendizado.

A aprendizagem envolve a ação conjunta dos dois hemisférios. Todavia, enquanto disciplinas como a química, a física, a matemática priorizam o esquerdo, a arte, o estudo de línguas estrangeiras priorizam mais o direito. Mas a música, que também é arte, interessa aos dois, hemisfério direito e esquerdo. Interessa ao direito, de capacidade inventiva, imaginativa, holística, espacial e não verbal[...]. A música interessa também ao hemisfério esquerdo, tendo em vista que é um discurso de lógica e raciocínio, sobretudo a de código mais elaborado, envolvendo nossas funções psíquicas superiores, aprimorando nosso raciocínio lógico, matemático, enredando nesse movimento nossas emoções, intuição e associação. Desse modo, ambos os hemisférios respondem à música, sustentam nossa percepção, nossa apreensão do mundo; ambos têm a ver com funções cognitivas, a despeito de empregarem métodos ou modalidades diferentes no processamento de informações. (ZAMPRONHA, 2002, p. 150)

Se torna evidente, então, que a música possui a potencialidade de desenvolver no aluno o raciocínio, a capacidade de concentração, a memória e tantos outros elementos que compõem o desenvolvimento cognitivo, principalmente levando em conta o fato dela atuar nos dois hemisférios do cérebro, além de também envolver a emoção e sentimentos, funcionando como mediação no processo de aprendizagem e desenvolvimento das capacidades

cognitivas. A música presente na educação nos mostra ser grande potencializadora do desenvolvimento e da aprendizagem.

Por que música nas escolas? Porque música é linguagem que se relaciona com experiências humanas; porque ela transcende a pura experiência sensorial, assentando-se numa maior vivência psicológica e numa maior discriminação intelectual; porque ela favorece no educando o desenvolvimento de sentidos e significados, propondo novas formas de sentir e pensar[...] (ZAMPRONHA, 2002, p. 158)

Sabendo que a música na educação brasileira, especificamente no Ensino Fundamental I em instituições públicas está presente no currículo do ensino de arte constituindo as quatro linguagens ali presentes, é comum que surjam dúvidas acerca de como lidar com a música para que seja potencializadora para o desenvolvimento. Também levando em conta que o professor de arte não necessariamente é formado em Música, não dominando o conhecimento musical, as dúvidas podem ainda se complexificar.

É importante lembrar que a Educação Musical não visa como prioridade formar músicos; pelo contrário, é a de promover um ensino prazeroso, lúdico, que favoreça o desenvolvimento do indivíduo, sendo assim, o professor precisa compreender as potencialidades da música e em como pode utilizá-la a favor do desenvolvimento. Há diversas atividades em que a música pode estar presente, sem ser necessariamente com uma característica e intenção estética.

É importante que o educador utilize uma grande variedade de atividades e tipos de música. Cantar canções em aula, bater ritmos, movimentar-se, dançar, balançar partes do corpo ao som de música, ouvir vários tipos de melodias e ritmos, manusear objetos sonoros e instrumentos musicais, reconhecer canções, desenvolver notações espontâneas antes mesmo do aprendizado da leitura musical, participar de jogos musicais, acompanhar rimas e parlendas com gestos, encenar cenas musicais, participar de jogos de mímica de instrumentos e sons, aprender e criar histórias musicais, compor canções, inventar músicas, cantar espontaneamente, construir instrumentos musicais; essas são algumas das atividades que devem necessariamente fazer parte da musicalização das crianças. Todas essas atividades são benéficas e podem contribuir para o bom desenvolvimento do cérebro da criança. (ILARI, 2003, p. 14)

Através dessa ludicidade, é possível que o professor possa estimular o desenvolvimento cognitivo da criança. Não só especificamente nas aulas de arte, mas em outras disciplinas tal desenvolvimento pode acontecer; a música, sendo um instrumento plural, pode ser utilizada de forma interdisciplinar, como canções para memorizar fórmulas matemáticas, ou composições específicas acerca do sertão, por exemplo. Tanto a matemática como a geografia e as demais disciplinas podem envolver a música em seu ensino, a fim de potencializá-lo.

As escolas privilegiam o português, a matemática e deixam de lado sua interface musical, esse universo da função por ética, da metalinguística, da pluralidade, da densidade semântica. Se nós pensamos que essas disciplinas, português e matemática, ensinam linguagens, não podemos deixar de refletir que música também é linguagem (não verbal), o que significa dizer que constitui condição de conhecimento e de ordenação do pensamento. Quem canta, escuta, lê, e/ou toca um instrumento musical aprende a pôr em ordem seu pensamento. Eis por que a vinculação da música à perspectiva de outros conteúdos disciplinares lança os pressupostos de uma real ferramenta auxiliar da educação. (ZAMPRONHA, 2002, p. 134)

Se analisarmos, nos depararemos com outras potencialidades da música para além do desenvolvimento cognitivo, como, por exemplo, a socialização, afetividade e expressão. Vários outros termos podem ser trabalhados através da música.

Tematizar a prática da música é sensibilizar o educando para, de forma lúdica, instigante e prazerosa, conquistar postura crítica, desenvolver a criatividade e a espontaneidade necessárias para sua atuação como ser social, competente e feliz, é oferecer novos referenciais teóricos e práticos que possibilitam, mediante o pensamento musical, utilizar, levantar hipóteses, arriscar, descobrir uma maneira própria de chegar aos resultados, aprender a elaborar regras, exercitar o raciocínio. (ZAMPRONHA, 2002, p.140)

Ainda pensando nas potencialidades da música, a mesma pode fazer com que o educando reflita acerca de diversos temas, ou, como afirma Loureiro (2004, p 69), “A escola, através da educação musical, pode ajudar o aluno a enxergar a realidade além da qual ele vive, ajudá-lo a desconfiar da mídia, criticando-a”.

Ainda no campo da psicologia cognitiva, a música parece constituir um artefato mnemônico que estabelece ligações entre as pessoas e os eventos, ajudando a armazená-los na memória. (ILARI, 2006, p. 197)

Sendo assim, podemos então relacionar os ideais de Vigotski aqui já mencionados com as potencialidades da Educação Musical. O social e o cultural exercem influência direta no indivíduo; se o mesmo faz parte de um ambiente em que a música está presente e atua em toda sua potencialidade, conseqüentemente seu desenvolvimento será notório e muito proveitoso, além do mesmo compreender e significar a música para si mesmo como uma linguagem, uma forma artística e um instrumento. Quando o aluno está em um ambiente em que a música possui valor e está interligada em vários momentos de seu aprendizado, além de apurada sua cognição, sua experiência musical também será. Em um ambiente em que a música é valorizada e compreendida em sua importância, conseqüentemente os alunos também compreenderão tais fatos.

A música tem sentidos plurais, sabemos. Entretanto, com o recurso da educação musical podemos tornar mais estreita essa pluralidade, até mesmo em benefício da emoção estética, emoção intelectualizada, emoção-sentimento, aprendida, pois ela é ligada à percepção e à apreciação de como se dá a construção musical, sua estruturação, a sintaxe de duas características constitutivas, seu gênero, estilo, forma. E sem que se castre a singularidade daquele que escuta, porque ele é único, instaurando a diferença todo o tempo[...]. (ZAMPRONHA, 2002, p. 36)

É claro que o desenvolvimento não é essencialmente e precisamente imediato, sendo assim, não são trabalhos de alguns dias que darão conta de toda essa potencialidade musical, porém, é preciso que tenha persistência, baseada no conhecimento acerca do aprendizado, da cultura e do desenvolvimento que a música pode proporcionar em uma dimensão processual.

É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo. (OLIVEIRA, 1996, p. 60)

O professor, sendo o mediador dos processos de aprendizagem, pode promover ao aluno, através de jogos musicais, paródias, brincadeiras, música, não só seu desenvolvimento cognitivo, como o raciocínio e a memória, mas também sua socialização com o mundo ao seu redor, sua apreciação da arte, sua humanização. A música, não só como entretenimento, possui potencialidades extraordinárias, porém, é preciso que seu valor seja revisto e repensado, afinal, não basta termos a música como instrumento, mas é preciso que tenhamos pessoas para executá-lo.

Dentro de todo o exposto, como atender ao educando, hoje? Redefinindo o uso da linguagem, deixando de pensá-lo apenas como instrumento de transmissão de ideias, mas utilizando-a como instância promotora de saber, como matriz de conhecimento. É nesse contexto que entra a ferramenta musical, motivando o educando para, na aventura da música, sentir o prazer de descobrir o mundo e se descobrir. (ZAMPRONHA, 2002, p. 149)

Sendo assim, nos deparamos com as diversas facetas da música e especialmente da música na educação. Suas potencialidades, envolvendo aspectos sociais, emocionais e mais especificamente o desenvolvimento cognitivo, afirmam ser um instrumento de importante utilidade aos alunos. É indissociável a relação do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem, principalmente ao levarmos em consideração a influência que o processo pode causar no aluno através da mediação exercida pelo professor, sendo a escola o ambiente em que tal relação de aprendizagem e desenvolvimento acontece. É preciso que os professores conheçam tais recursos e possibilidades da Educação Musical para, então, propor aos seus alunos uma educação que auxilie em seu desenvolvimento. Como afirma Zampronha (2002):

[...]concluimos pela necessidade da música como auxiliar do processo educacional escolar, processo que entendemos de forma ampla, estendendo-se além dos muros da escola, com seus sistemas linguísticos e técnicos, indo da voz, escuta, livros, vídeo, computador às relações emocionais, hierárquicas e sociais. Como educar é um processo comunicativo, é concepção de possibilidades de projeção semiótica de ambientes cognitivos, devemos tirar partido de todas as condições circundantes, aprendendo a explorar ambientes e práticas

que estimulem participação, comportamento, criatividade, ação (ZAMPRONHA, 2002, p. 120)

Em resumo quanto a Educação Musical, além de levar em conta o aluno como indivíduo e todo o aprendizado que o mesmo pode trazer para a sala de aula, é também importante que o professor conheça as potencialidades da Educação Musical para, através de tal conhecimento, conseguir desenvolver aulas que propiciem o desenvolvimento de seus alunos, envolvendo linguagem, socialização, raciocínio e, no caso, estimulando seu desenvolvimento cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvidas de que a música possui extensa pluralidade e significações que se alteram com o tempo, além de possuir extenso histórico, utilidades, possibilidades e potencialidades. Não só quanto a significação própria, mas também suas ramificações podem ser consideradas diversas, como, por exemplo, suas potencialidades relacionadas à educação, como a Educação Musical.

Valores atribuídos à música sofreram modificações, alterando concepções de ensino e exercendo influência sobre o conteúdo a ser ensinado. Presente em diferentes épocas e sociedades, e em diversos contextos da educação escolar, é possível perceber que os valores são subjacentes a cada tipo de sociedade, a qual se incumbem de estruturá-los e legitimá-los. (LOUREIRO, 2003, p. 107)

As potencialidades da Educação Musical se estendem de diversas formas, abrangendo áreas como a socialização, afetividade, emocional e, como já apresentado no presente trabalho, o desenvolvimento cognitivo. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) relatada por Vigostki possui grande potencialidade para, através da mediação do professor, o aluno atingir o desenvolvimento acerca dos conhecimentos, habilidades e competências. A escola, sem dúvida, possui importante papel em tal desenvolvimento, os professores como os responsáveis por mediar e auxiliar os alunos nesse

processo. Para isso, é preciso que o professor conheça as potencialidades da Educação Musical para, assim, poder utilizá-la da melhor forma possível.

É necessário que as potencialidades e importância da Música e da Educação Musical sejam revistas por professores e por toda a gestão escolar, a fim de que a mesma possa ser incluída e desenvolvida de forma democrática e eficiente. É através da Educação Musical que, além de ser proporcionado o desenvolvimento cognitivo, o professor pode também utilizá-la como método de criticidade e reflexão aos alunos. Não só seu próprio desenvolvimento, mas também as opiniões e demais conhecimentos do aluno são valorizados através da Educação Musical, habilidades essas também importantes para a formação do ser humano em sociedade.

É importante ressaltar que a Educação Musical não ajusta com o método tradicional de ensino musical, visando regras, técnicas e teorias, o que, de certa forma, pode constranger o aluno e frustrá-lo a ponto de pensar que não gosta de música, mas, pelo contrário, a Educação Musical visa uma educação saudável e proveitosa, tanto ao aprender música propriamente dita, como aprender através da música.

Pode-se, então, visualizar outra direção para esta discussão. A música, enquanto uma produção, enquanto resultado da ação criadora do homem no meio social, histórico e cultural deve ser compreendida em todas as instâncias deste próprio mundo, construído pelo fazer humano, impulsionado por suas necessidades, mas também por sua busca de beleza, de criatividade, permeada pela dimensão afetiva e pelo sentir, dimensões que estão interligadas. Não se pode se restringir ao olhar unidirecionado da partitura musical de modo técnico, enquanto única e exclusivamente estrutura musical. Esta é a matéria concreta da música, e junto dela encontra-se também um mundo de movimentos, de dinâmicas e de significados construídos pelo sujeito que vibra nele próprio, nos quais a música toca e os quais busca compreender. (WAZLAWICK; CAMARGO; MAHEIRIE, 2007, p. 110)

O ensino da música, ao estar ao alcance de todos, se torna, então, uma educação democrática, e tal educação não é somente responsabilidade dos professores de Arte, mas também dos professores em geral, assim como toda a gestão escolar e todos os demais órgãos envolvidos com a Educação. Ao compreendermos a importância e todos os benefícios da música na escola, torna-se evidente que o apoio a tais atividades pedagógicas musicais precisa

se tornar efetivo para, dessa forma, tornar a Educação Musical significativa dentro do ambiente escolar e, conseqüentemente, a mesma contribuir ao desenvolvimento do aluno através de toda sua potencialidade possibilidades.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Educação musical na contemporaneidade. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2., 2002, Goiânia. Anais... Goiânia: UFG, 2002, p. 18-29.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art26%C2%A76>. Acesso em: 02 fev. 2025.

FERREIRA, A. B. de H. Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988. 687 p.

FLAVELL, J. H., MILLER, P. H., MILLER, S. A. Desenvolvimento cognitivo. 3. ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999. 341 p.

ILARI, B. Música, comportamento social e relações interpessoais. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, n. 1, p. 191-198, jan./abr. 2006.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. 352 p.

LOUREIRO, A. M. A. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 10, p. 65-74, mar. 2004.

LOUREIRO, A.M.A. O ensino da música na escola fundamental: dilemas e perspectivas. Educação, [S.l.], v. 28, n. 01, p. 101-112, 2003.

MEIRELLES, A.; STOLTZ, T.; LÜDERS, V. Da psicologia cognitiva à cognição musical: um olhar necessário para a educação musical. Música em Perspectiva, Curitiba, v. 7, n.1, p. 110-128, jun. 2014.

NASSIF, S. Musicalidade, desenvolvimento e educação: um olhar pela psicologia vigotskiana. In: Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 4., 2008, São Paulo. Anais... São Paulo: Editora Paulistana, 2008. p. 1-7.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico. 4. ed. [S.l.], Editora Scipione, 1996. 111 p.

WAZLAWICK, P.; CAMARGO, D. de; MAHEIRIE, K. Significados e sentidos da música. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n. 1, p. 105-113, jan./abr. 2007.

ZAMPRONHA, M. de L. S. Da música: seus usos e recursos. São Paulo: Editora UNESP, 2002. 173 p.

- Letramento digital no Ensino Fundamental I: um modelo integrador de alfabetização midiática e investigação guiada para formar critérios de confiança e hábitos informacionais desde cedo (Luiz Fernando Pereira de Almeida; Regiane Sales Ribeiro; Thiago Aparecido Cavalcante; Sara Rabelo da Silva; Enoch Rodrigues Duarte)

Letramento digital no Ensino Fundamental I: um modelo integrador de alfabetização midiática e investigação guiada para formar critérios de confiança e hábitos informacionais desde cedo

Luiz Fernando Pereira de Almeida

Regiane Sales Ribeiro

Thiago Aparecido Cavalcante

Sara Rabelo da Silva

Enoch Rodrigues Duarte

DOI: [10.5281/zenodo.18758740](https://doi.org/10.5281/zenodo.18758740)

RESUMO

A expansão do uso de telas no Ensino Fundamental I (1^o–5^o) intensifica o contato precoce com conteúdos persuasivos, boatos e práticas de compartilhamento sem verificação, enquanto muitas ações escolares ainda enquadram “letramento digital” como domínio técnico de ferramentas. Em diálogo com quatro contribuições: (i) o diagnóstico de modelos escolarizados frequentemente funcionalizantes de letramento digital (Pinheiro); (ii) a evidência de que intervenções estruturadas de alfabetização midiática são efetivas já em idades iniciais (Kupersmidt et al.); (iii) o potencial de estratégias de investigação guiada para desenvolver competências de busca/seleção em crianças (Wade, Lysenko & Abrami); e (iv) abordagens de MIL situadas na experiência real dos estudantes e centradas na “desnormalização” da desinformação (Pereira et al.), propomos o Modelo C3 (Confiança–Critérios–Cuidado) para EF I. O C3 integra: (a) construção de hábitos de confiança responsável (“pausar antes de acreditar”), (b) critérios simples e observáveis (pistas de fonte, autoria, intenção e evidência) e (c) cuidado digital (segurança, privacidade e compartilhamento). Descrevemos um protocolo de 6 a 8 aulas de baixo custo, instrumentos avaliativos adequados a 6–10 anos (tarefas pictográficas e rubricas) e uma agenda de pesquisa replicável em escolas públicas e privadas.

Palavras-chave: Letramento digital. Alfabetização midiática. Letramento informacional. Ensino Fundamental I. Cidadania digital.

1. Introdução

No EF I, “ser digital” costuma significar consumir conteúdos, não necessariamente compreender como eles são produzidos, por que circulam e quais interesses mobilizam. Pinheiro evidencia que, mesmo quando a escola usa tecnologia, o letramento pode permanecer funcional, isto é, restrito ao uso instrumental da ferramenta e à reprodução de atividades tradicionais em ambiente digital. A consequência é uma aprendizagem “operacional”, sem consolidar critérios de confiabilidade, autoria responsável ou leitura crítica de mensagens.

Esse diagnóstico se torna mais crítico no EF I porque a criança está formando repertórios iniciais de confiança: ela aprende em quem confiar, como decidir e quando pedir ajuda. É justamente aí que o campo da alfabetização midiática traz uma evidência decisiva: intervenções estruturadas e apropriadas à idade podem melhorar pensamento crítico e autoeficácia (Kupersmidt et al.), sugerindo que o EF I é janela estratégica, e não um “cedo demais”.

Paralelamente, o letramento informacional, quando pensado como investigação guiada (Wade et al.), oferece um caminho para transformar “pesquisar” em procedimento (perguntar–procurar–comparar–explicar), com andaimes didáticos adequados. E a perspectiva MIL situada (Pereira et al.) lembra que qualquer proposta eficaz precisa partir da experiência concreta da criança — aquilo que ela vê, repete, compartilha e acredita — para então “desnormalizar” práticas informacionais problemáticas sem moralismo.

Problema: como desenhar uma intervenção de letramento digital para EF I que supere a funcionalização do digital, seja didaticamente acessível e mensurável, e forme critérios iniciais de confiança e cuidado?

2. Interlocução com os quatro estudos

2.1 Pinheiro: a armadilha do “digital como suporte”

O ponto de partida é o alerta de Pinheiro: escolas podem adotar modelos em que o digital apenas muda o meio, não a competência. Para EF I,

isso se expressa em tarefas como “assistir vídeo e responder perguntas” ou “jogar para treinar conteúdo”, sem trabalhar intenção, autoria, evidência e confiabilidade.

2.2 Kupersmidt et al.: alfabetização midiática como intervenção efetiva em idades iniciais

Kupersmidt et al. mostram que um programa estruturado de alfabetização midiática em crianças pode gerar ganhos mensuráveis. O valor aqui é duplo: (1) legitima o EF I como campo de intervenção; (2) oferece lógica de desenho “aulas curtas + habilidades explícitas + avaliação de mudança” (mesmo que o tema aplicado seja outro).

2.3 Wade, Lysenko & Abrami: investigação guiada como letramento informacional possível

O ISIS-21 (Wade et al.) reforça que crianças podem aprender estratégias de investigação com suporte/andaime. Para EF I, a adaptação essencial é trocar “avaliar qualidade de fonte” por pistas simples e concretas (quem falou? por quê? onde vi? tem prova?).

2.4 Pereira et al.: MIL orgânico e desnormalização da desinformação

A contribuição de Pereira et al. é metodológica e ética: começar do cotidiano informacional do aluno e explicitar consequências sociais. No EF I, “consequências sociais” viram situações próximas: enganar colegas, espalhar boato da turma, compartilhar algo que machuca alguém, etc.

3. Proposta: Modelo C3 para EF I (Confiança–Critérios–Cuidado)

O Modelo C3 é um protocolo pedagógico e avaliativo com linguagem e tarefas compatíveis com 1º–5º ano.

Eixo 1 — Confiança (o hábito do “pausar”)

Competência-alvo: antes de acreditar/compartilhar, a criança aprende a pausar e perguntar.

Regra operacional infantil: “Pare – Pense – Pergunte”.

Produto: “cartaz da turma” + rotina oral de 30 segundos.

Eixo 2 — Critérios (pistas simples de confiabilidade)

Quatro critérios com ícones (para reduzir carga linguística):

Quem fez? (autoria/fonte: pessoa, escola, jornal, “ninguém sabe”)

Por que fez? (intenção: ajudar, vender, brincar, enganar)

Onde vi? (lugar: canal/TV, site, WhatsApp, “print sem fonte”)

Tem prova? (evidência: foto contextualizada, explicação, mais de uma fonte, “só alguém falou”)

Eixo 3 — Cuidado (segurança e responsabilidade)

Competências-alvo: privacidade, respeito, não expor colegas, pedir ajuda a adulto.

Regras de cuidado: “Não mando dados”, “Não exponho ninguém”, “Peço ajuda”.

Gênio do C3: ele une a crítica de Pinheiro (não ficar no operacional) com o efeito de Kupersmidt (intervenção explícita) e com o método de Wade (investigação guiada), aterrando tudo na vida real como defende Pereira (MIL situado).

4. Protocolo didático (6–8 aulas, 40–50 min)

Aula 1 – O que eu vejo e por que acredito
Diário pictográfico: desenhar 1 coisa que viu na internet/TV e marcar “acreditei / fiquei em dúvida / não acreditei”.

Aula 2 – Pare–Pense–Pergunte (Confiança)
Teatrinho com 3 situações: “print sem fonte”, “vídeo com promessa”,
“mensagem que pede para repassar”.

Aula 3 – Quem fez? Onde vi? (Critérios 1 e 3)
Jogo de cartas: “fonte confiável / fonte desconhecida” + “onde vi”.

Aula 4 – Por que fez? (Critério 2: intenção) Analisar 6 exemplos infantis
(propaganda de brinquedo, notícia da escola, meme) e classificar intenção.

Aula 5 – Tem prova? (Critério 4: evidência) Atividade “duas pistas”: a
criança deve escolher qual história tem mais prova (com imagens e enunciados
simples).

Aula 6 – Cuidado digital Privacidade e respeito: situações do cotidiano
(foto do colega, endereço, uniforme, apelidos).

Aulas 7–8 (opcional) – Projeto final Criar um “Guia da Turma: Como não
cair em boato” com ícones do C3.

5. Método de pesquisa (publicável) — desenho viável

5.1 Objetivo geral

Avaliar efeitos de uma intervenção C3 no EF I sobre critérios iniciais de
confiabilidade, hábitos de pausa e atitudes de cuidado digital.

5.2 Perguntas de pesquisa

O C3 aumenta a capacidade de identificar autoria/intenção/evidência em
mensagens simples?

O C3 aumenta a disposição de pedir ajuda e não repassar conteúdo sem
fonte?

Quais atividades do C3 são mais significativas para crianças e
professoras?

5.3 Desenho sugerido

Quase-experimental pré-pós em 1 turma (ou 2 turmas, uma controle).

Duração: 3–4 semanas.

5.4 Instrumentos adequados ao EF I

Tarefa pictográfica de julgamento de confiabilidade (pré-pós)

8 “cards” (mensagens curtas com imagem).

A criança marca com carinhas: 😊 confio / 😐 não sei / 😞 não confio

E escolhe 1 razão por ícone: “quem fez”, “por que fez”, “tem prova”, “onde vi”.

Rubrica do professor (observacional)

Frequência de: “pausa antes de repassar”, “pergunta por fonte”, “pede ajuda”, “evita expor colegas”.

Entrevista lúdica (grupo focal curto)

10 minutos: “o que mudou quando você vê uma mensagem?”

5.5 Análise

Quantitativa: comparação pré-pós (percentual de escolhas adequadas por critério).

Qualitativa: análise temática das falas/desenhos (critério, intenção, evidência, cuidado).

6. Discussão: contribuição original do artigo

A originalidade “genial” (no sentido acadêmico, não retórico) está em traduzir a triangulação dos quatro estudos para o EF I com rigor de desenho:

Pinheiro fornece o “inimigo conceitual”: a funcionalização do digital.

Kupersmidt legitima a intervenção precoce e a mensuração de resultados.

Wade et al. oferece o mecanismo: investigação guiada (scaffold), aqui simplificada em critérios com ícones.

Pereira et al. garante o princípio pedagógico: partir do cotidiano da criança para desnormalizar o problema.

Assim, o artigo não só “cita” os quatro: ele faz uma síntese operativa, virando um modelo replicável e avaliável para 1º–5º ano.

7. Conclusão

No EF I, letramento digital relevante não é “mexer em aplicativo”, mas construir confiança responsável, critérios simples de leitura crítica e cuidado no compartilhamento. O Modelo C3 oferece um caminho de baixo custo e alta replicabilidade para escolas, alinhado a evidências de intervenção, investigação guiada e MIL situado.

Referências

PINHEIRO, Regina Cláudia. Conceitos e modelos de letramento digital: o que as escolas de Ensino Fundamental adotam? *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão (SC), v. 18, n. 3, p. 603–622, set./dez. 2018. Disponível em: *SciELO* (PDF). Acesso em: 01 fev. 2026.

KUPERSMIDT, Janis B.; SCULL, Tracy M.; AUSTIN, Erica Weintraub. Media literacy education for elementary school substance use prevention: study of Media Detective. *Pediatrics*, v. 126, n. 3, p. 525–531, 2010. DOI: 10.1542/peds.2010-0068. (Epub 23 ago. 2010). Disponível em: PubMed Central. Acesso em: 04 fev. 2026.

WADE, Anne C.; LYSENKO, Larysa; ABRAMI, Philip C. Developing information literacy skills in elementary students using the web-based Inquiry Strategies for the Information Society of the Twenty-First Century (ISIS-21). *Journal of*

Information Literacy, v. 14, n. 2, p. 96–127, 30 nov. 2020. DOI: 10.11645/14.2.2754. Disponível em: CILIP Journals. Acesso em: 20 fev. 2026.

PEREIRA, Fábio Henrique; MARQUETTO, Camila; MACHADO, L. M.; COELHO DA SILVA, N.; VARÃO, R.; AUSANI, M. F. Media and information literacy strategies: A joint reflection with teenagers in Brazilian public school. *Journal of Media Literacy Education*, v. 17, n. 2, p. 66–79, 2025. DOI: 10.23860/JMLE-2025-17-2-5. Disponível em: DigitalCommons@URI. Acesso em: 21 fev. 2026.

**- O uso pedagógico das plataformas digitais na Educação Básica:
desafios e possibilidades para a prática docente (Emmanuelle Cabral
Franco; Fábio Coelho Pinto)**

O uso pedagógico das plataformas digitais na Educação Básica: desafios e possibilidades para a prática docente

Emmanuellee Cabral Franco

Fábio Coelho Pinto

DOI: [10.5281/zenodo.18835708](https://doi.org/10.5281/zenodo.18835708)

RESUMO

O presente artigo analisa as possibilidades, oportunidades e os desafios relacionados ao uso pedagógico das plataformas digitais na educação, enfatizando a necessidade de uma abordagem crítica e teoricamente fundamentada. Parte-se do pressuposto de que as tecnologias digitais não são neutras, mas constituem instrumentos culturais que reconfiguram práticas pedagógicas, formas de interação e processos de construção do conhecimento. O estudo fundamenta-se em pesquisa bibliográfica, dialogando com autores da área de tecnologias educacionais e da teoria crítica da educação, a fim de compreender como tais plataformas podem contribuir para metodologias ativas, personalização da aprendizagem e ampliação da colaboração entre estudantes. Ao mesmo tempo, discute-se a importância da mediação docente qualificada, da formação continuada e da reflexão ética sobre aspectos como desigualdade de acesso, mercantilização da educação e uso de dados. Conclui-se que o potencial transformador das plataformas digitais depende menos do aparato tecnológico e mais da intencionalidade pedagógica, da integração ao projeto educativo e do compromisso com uma formação crítica e emancipatória.

Palavras-chave: Plataformas digitais. Mediação pedagógica. Tecnologias educacionais. Formação docente. Educação crítica.

ABSTRACT

This article analyzes the possibilities, opportunities, and challenges related to the pedagogical use of digital platforms in education, emphasizing the need for a critical and theoretically grounded approach. It assumes that digital technologies are not neutral tools, but cultural instruments that reshape pedagogical practices, interaction patterns, and knowledge construction processes. The study adopts a bibliographic research approach, engaging with scholars in the fields of educational technology and critical pedagogy to examine how digital platforms can contribute to active methodologies, personalized learning, and enhanced collaboration among students. At the same time, it discusses the importance of qualified pedagogical mediation, continuous teacher education, and ethical reflection on issues such as digital inequality, data usage, and the commercialization of education. The findings indicate that the transformative potential of digital platforms depends less on technological infrastructure

itself and more on pedagogical intentionality, integration into educational projects, and commitment to critical and emancipatory education.

Keywords: Digital platforms. Pedagogical mediation. Educational technology. Teacher education. Critical education.

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais permitem a criação, armazenamento, transmissão e compartilhamento de informações através de dispositivos eletrônicos, de maneira que se pode mediar comunicação, trabalho, lazer, aprendizado e outros por meio destas, de maneira rápida e interativa. Essas tecnologias se desenvolveram a partir de computadores, internet, e outros dispositivos ou softwares.

De acordo com Lévy (1999), as tecnologias digitais constituem instrumentos fundamentais para a consolidação da cibercultura, compreendida como um espaço social e cultural mediado pelo ciberespaço, no qual a informação é produzida e compartilhada de forma colaborativa e descentralizada. Por este viés, a inserção destas tecnologias no ambiente educacional representa um desenvolvimento neste movimento cultural, pois surge uma integração de escola e cibercultura por meio de práticas mediadas pelas plataformas digitais, o que promove novas formas de interação, construção de conhecimento e participação dos estudantes.

Considerando que as tecnologias digitais são recursos que vêm sendo exponencialmente utilizados no meio de aprendizagens, traz-se uma reflexão sobre a inserção destas na educação básica e como se dá sua mediação por meio dos docentes neste ambiente. Sabe-se que as tecnologias digitais têm crescido desde a terceira revolução industrial ou, como conhecida, a revolução digital, o que impulsionou também o uso destas no meio educacional. (Almeida et al., 2018).

Kenski (2012), considera que as tecnologias vêm se transformando de forma dinâmica nos âmbitos sociais e educacionais, modificando a forma como

os indivíduos se comunicam, aprendem ou produzem conhecimento. A integração das tecnologias no contexto escolar impulsiona novas organizações e práticas pedagógicas, bem como, novas práticas currículo e metodologias, que passaram a requerer dos docentes, uma postura mais reflexiva, dinâmica e inovadora diante das possibilidades de ensino que recursos digital oferecem (Kenski, 2012).

A escola que antigamente era centrada em modelos tradicionais de ensino e totalmente analógica, hoje tende e precisa incorporar novas práticas e ferramentas que ampliam o acesso à informação e favorecem o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem, ou seja, as tecnologias digitais.

A inserção destas tecnologias digitais por meio de plataformas de ensino já era visível nas escolas brasileiras, mas com o surgimento da COVID-19 que deu origem a pandemia, essa inserção e a transformação do ambiente educacional foram aceleradas.

De acordo com Moran (2020), o ensino remoto, que se tornou emergencial pela implementação do lockdown, tornou as plataformas digitais recursos necessários e centrais no processo de ensino e aprendizagem. Plataformas digitais como Google Classroom, Microsoft Teams e Moodle foram utilizadas como recursos de práticas pedagógicas, o que possibilitou a continuidade das atividades escolares e evidenciou que a utilização das tecnologias digitais pode ser muito explorada no meio educacional.

Passando o período de lockdown, onde o ensino remoto se tornou obrigatório, houve o retorno das aulas presenciais, e mesmo que o ensino remoto tenha voltado a ser menos utilizado foram levantadas algumas reflexões e questionamentos sobre como as ferramentas digitais podem e estão sendo utilizadas de modo pedagógico e se sua incorporação realmente contribui para uma aprendizagem mais significativa. A este respeito, Moran (2018), entende que o uso dessas tecnologias deve ser orientado por uma intencionalidade educativa/pedagógica, de modo que sejam ferramentas a produzir conhecimento, e não apenas instrumentos técnicos ou complementares.

Diante disto, o presente artigo tem por objetivo analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, as potencialidades e os desafios do uso pedagógico das plataformas digitais na Educação Básica, compreendendo de que forma tais recursos podem contribuir para a inovação das práticas docentes e para o desenvolvimento de novas formas de aprendizagem no contexto da cultura digital.

2. METODOLOGIA

Para a construção deste artigo, optou-se pela abordagem qualitativa fundamentou-se na necessidade de compreender o fenômeno educacional mediado pelas tecnologias em sua complexidade sociocultural. Conforme argumenta Minayo (2001), a pesquisa qualitativa ocupa-se do universo dos significados, valores, crenças e atitudes, dimensões que não podem ser apreendidas por meio de mensurações estatísticas. No contexto do uso pedagógico de plataformas digitais, não se trata apenas de avaliar frequência de uso ou desempenho acadêmico, mas de compreender como docentes e discentes atribuem sentido às tecnologias em suas práticas formativas.

Sob a perspectiva epistemológica, a abordagem qualitativa está vinculada ao paradigma interpretativista, que compreende a realidade como socialmente construída. Denzin e Lincoln (2006) defendem que a investigação qualitativa busca interpretar os fenômenos a partir das perspectivas dos participantes, considerando o contexto histórico e social no qual estão inseridos. Assim, ao investigar o uso pedagógico de plataformas digitais, torna-se imprescindível analisar as experiências vividas pelos sujeitos, suas percepções acerca da mediação tecnológica e os significados construídos no cotidiano escolar ou universitário.

Ressalta-se ainda que, a escolha metodológica encontra respaldo em fundamentos da teoria socioconstrutivista. Lev Vygotsky (1998) sustenta que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social e da mediação simbólica. As plataformas digitais, nesse sentido, configuram-se como

instrumentos mediadores que reestruturam as formas de interação, colaboração e construção do conhecimento. Assim, a abordagem qualitativa permitiu analisar como essas mediações ocorrem na prática, investigando dinâmicas comunicativas, estratégias didáticas e processos de apropriação tecnológica.

Ainda sobre a pesquisa de abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) destacam que a investigação qualitativa se caracteriza pelo estudo em ambiente natural, pela ênfase no processo e pela análise indutiva dos dados. Considerando que o uso pedagógico de plataformas digitais envolve práticas situadas e contextualmente determinadas, a abordagem qualitativa mostrou-se epistemologicamente adequada e metodologicamente consistente para captar a complexidade desse fenômeno, produzindo conhecimento aprofundado e socialmente contextualizado.

No que tange aos procedimentos técnicos, optou-se pela realização de um estudo bibliográfico que teve como objetivo central analisar os desafios e potencialidades do uso pedagógico das plataformas digitais na Educação Básica. A escolha pela pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico justifica-se pela necessidade de mapear, analisar e sistematizar a produção científica já consolidada acerca do uso pedagógico de plataformas digitais.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos, permitindo ao pesquisador examinar diferentes perspectivas teóricas sobre determinado fenômeno. No contexto das tecnologias educacionais, tal procedimento possibilita identificar conceitos, categorias analíticas e modelos explicativos que fundamentam a compreensão das práticas pedagógicas mediadas por ambientes digitais.

Ressalta-se ainda que, a pesquisa bibliográfica foi essencial para a construção do referencial teórico que sustentou esta investigação científica. Para Marconi e Lakatos (2010) esse tipo de pesquisa não se configura como mera reprodução de conteúdos existentes, mas se configurou como um processo analítico que permitiu estabelecer relações, identificar lacunas e propor novas interpretações sobre o uso pedagógico das plataformas digitais.

Assim, a revisão da literatura possibilitou compreender como diferentes autores abordam temas como mediação tecnológica, inovação didática, aprendizagem colaborativa e cultura digital.

Severino (2016), considera o levantamento e a análise crítica da produção teórica existente como sendo de fundamental importância para delimitar o problema de pesquisa e evitar redundâncias científicas. Assim, ao investigar o uso pedagógico de plataformas digitais, tornou-se indispensável examinar estudos anteriores que discutem suas potencialidades, limites, impactos na prática docente e implicações para os processos de ensino e aprendizagem.

Creswell (2014), por sua vez, compreende a revisão da literatura como responsável por situar o estudo dentro do corpo de conhecimento existente, evidenciando sua relevância e originalidade. Assim, ao optar pela pesquisa bibliográfica este artigo sobre o uso pedagógico de plataformas digitais buscou construir uma análise teórica sólida, articulando diferentes correntes interpretativas e oferecendo uma síntese crítica que contribua para o avanço das discussões no campo da educação mediada por tecnologias.

Para alcançar o objetivo proposto, as obras foram selecionadas por meio de busca em bases como Google Acadêmico e SciELO, utilizando descritores como “plataformas digitais”, “mediação pedagógica”, “ensino híbrido” e “tecnologias na Educação Básica”, priorizando publicações entre 2000 e 2023, além de autores clássicos da área.

A seleção das fontes seguiu critérios de relevância, atualidade e credibilidade acadêmica, incluindo livros, artigos científicos, capítulos de livros e documentos de referência reconhecidos na área de Educação e Tecnologias Digitais. Entre os autores consultados destacam-se Lévy (1999), Kenski (2012) e Moran (2018; 2020), que oferecem diferentes perspectivas sobre cibercultura, mediação pedagógica e ensino híbrido, permitindo um confronto crítico entre abordagens teóricas e experiências práticas. Complementam a base teórica autores como Tardif (2014) e Perrenoud (2000), que abordam a formação docente e o desenvolvimento de competências profissionais.

O procedimento metodológico consistiu em três etapas principais:

Levantamento e seleção de referências: identificação de obras relevantes sobre tecnologias digitais, plataformas educacionais e práticas pedagógicas na Educação Básica;

Leitura crítica e sistematização: análise detalhada dos conceitos, metodologias, limites e potencialidades das ferramentas digitais, registrando convergências e divergências entre os autores;

Síntese analítica e elaboração do artigo: construção de categorias temáticas que permitiram organizar o conteúdo nos tópicos de discussão, refletindo criticamente sobre mediação pedagógica, desafios docentes e inclusão digital.

As etapas supracitadas foram de fundamental importância para se evidenciar como o uso pedagógico das plataformas digitais pode impactar os currículos e práticas pedagógicas mais dinâmicas e críticas no campo educacional. Neste sentido, embora se trate de um estudo de natureza teórica, sua relevância prática é significativa, pois oferece subsídios para o planejamento pedagógico, a formação docente e a implementação de políticas educacionais que integrem tecnologia e ensino de forma crítica e inclusiva.

3. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A inserção das tecnologias digitais na educação contemporânea não é apenas um fenômeno técnico, mas um reflexo das transformações culturais, sociais e cognitivas que caracterizam a sociedade atual. Segundo Lévy (1999, p. 17), a cibercultura se configura como um espaço social e cultural mediado pelo ciberespaço, onde a informação é produzida, compartilhada e reinterpretada de maneira colaborativa e descentralizada. Dessa perspectiva, a escola deixa de ser o único lócus de conhecimento e passa a se integrar a um ecossistema digital mais amplo, no qual a aprendizagem se dá de forma interativa e contínua.

Kenski (2012, p. 44) reforça essa ideia ao afirmar que as tecnologias digitais transformam a comunicação, a produção de conhecimento e a própria

experiência de aprendizagem. Para a autora, não se trata apenas de introduzir ferramentas digitais, mas de reorganizar práticas pedagógicas e relações educativas. A tecnologia, nesse sentido, atua como mediadora, e não substituta, do processo educativo. É possível observar, por exemplo, que atividades que antes eram centralizadas na exposição oral do professor agora podem ser conduzidas de forma colaborativa em plataformas digitais, promovendo interação, troca de experiências e construção compartilhada do conhecimento.

No entanto, há divergências quanto ao impacto efetivo dessas tecnologias. Enquanto Lévy enfatiza o potencial democratizador e colaborativo do ambiente digital, Moran (2018) alerta para o risco de que a simples disponibilização de recursos tecnológicos não garanta inovação pedagógica. Para ele, é a intencionalidade educativa que diferencia uma prática educativa eficaz de uma utilização meramente instrumental da tecnologia. Neste sentido, entende-se que a incorporação tecnológica deve ser acompanhada de reflexão crítica sobre metodologias, objetivos de aprendizagem e perfil dos estudantes, evitando que as plataformas digitais sejam utilizadas apenas como repositórios de conteúdo.

A experiência recente do ensino remoto emergencial, provocada pela pandemia da COVID-19, evidenciou essa necessidade de reflexão. As escolas foram obrigadas a integrar plataformas digitais como Google Classroom, Microsoft Teams e Moodle, que, segundo Moran (2020, p. 19), possibilitam organizar conteúdos, acompanhar atividades e manter a comunicação entre docentes e discentes. Essa integração, embora emergencial, revelou não apenas o potencial dessas ferramentas para o ensino híbrido, mas também suas limitações, especialmente no que se refere à desigualdade de acesso e à necessidade de formação docente adequada.

Ao observar o cenário brasileiro, compreende-se que a tecnologia digital, quando incorporada de maneira planejada e crítica, pode ampliar o protagonismo estudantil, favorecendo o uso de metodologias ativas, o que na prática implicaria tornar o aprendizado mais dinâmica, interativo e significativo. No entanto, o mesmo cenário evidencia que, sem políticas de formação

continuada e infraestrutura adequada, o uso das plataformas digitais corre o risco de reproduzir desigualdades educacionais já existentes. Essa tensão entre potencialidade e limitação constitui um desafio central para a Educação Básica na contemporaneidade.

3.1 Plataformas digitais e mediação pedagógica

As plataformas digitais de ensino, tornaram-se centrais na organização e condução do processo pedagógico na Educação Básica. Ferramentas como Google Classroom, Microsoft Teams e Moodle permitiram não apenas a disponibilização de conteúdos, mas também a interação entre professores e estudantes, a aplicação de atividades avaliativas, a colaboração em projetos e o acompanhamento do desempenho acadêmico.

Assim, a mediação pedagógica no uso de tecnologias digitais constitui um eixo central nas discussões contemporâneas sobre inovação educacional, pois desloca o foco da tecnologia em si para as relações didáticas que se estabelecem por meio dela. Nessa perspectiva, as tecnologias digitais não são compreendidas como agentes autônomos de transformação, mas como instrumentos culturais que adquirem sentido a partir da intencionalidade pedagógica do docente. Este entendimento encontra respaldo na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998), segundo a qual o aprendizado ocorre por meio da mediação simbólica e da interação social, sendo os instrumentos e signos elementos fundamentais no processo de desenvolvimento cognitivo.

Moran (2018), considera que essas plataformas possibilitaram a criação e desenvolvimento de metodologias ativas, o que trouxe ao cenário educacional um maior protagonismo do aluno. Assim, tais plataformas passaram a servir como suporte para a personalização da aprendizagem, especialmente quando associadas a modelos de ensino híbrido.

Mesmo diante da explosão tecnológica que invadiu o meio social e tem ocupada cada vez mais espaço no campo educacional, faz-se necessário observar que o papel do professor continua sendo central. As plataformas, por

si só, não garantem aprendizagem significativa; é a mediação pedagógica que transforma esses recursos em instrumentos educativos.

Kenski (2012) recomenda que a incorporação das tecnologias deve ser crítica e consoante com a prática pedagógica docente, marcada por intencionalidade, planejando atividades que envolvam reflexão, análise crítica e construção do conhecimento. Nesse sentido, o docente atua como facilitador e orientador, promovendo experiências educativas que integram ambientes presenciais e virtuais de maneira coerente.

No contexto educacional contemporâneo, as plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e recursos interativos configuram-se como ferramentas mediadoras que potencializam a construção colaborativa do conhecimento. Entretanto, sua eficácia pedagógica depende da ação planejada do professor enquanto mediador do processo formativo. Conforme argumenta Moran (2013), a integração das tecnologias exige mudança metodológica, superando práticas transmissivas e promovendo metodologias ativas que estimulem autonomia, protagonismo e interação. Assim, a mediação pedagógica envolve organização de conteúdos, definição de estratégias, acompanhamento formativo e estímulo à participação significativa dos estudantes.

Além do planejamento pedagógico, Moran (2020), destaca a importância de combinar recursos digitais com metodologias ativas, como debates online, fóruns de discussão e projetos colaborativos. Neste sentido, nota-se que o uso estratégico dessas ferramentas pode ampliar a interação entre estudantes, favorecer o trabalho em grupo e estimular habilidades essenciais do século XXI, como comunicação, criatividade e pensamento crítico. No entanto, é necessário cuidado para não reduzir a tecnologia a um mero suporte operacional, ignorando seu potencial pedagógico.

Neste sentido, considera-se que a mediação pedagógica no ambiente digital demanda competências específicas relacionadas à curadoria de informações, à gestão da comunicação síncrona e assíncrona e à promoção de interações dialógicas. Sob essa ótica, o professor assume o papel de orientador, facilitador e problematizador, criando situações de aprendizagem

que favoreçam a reflexão crítica. Freire (1996) já defendia que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção. Aplicada ao contexto digital, essa concepção reforça a necessidade de uma mediação consciente, ética e dialógica no uso das tecnologias.

Divergências aparecem quanto à avaliação do impacto dessas plataformas. Enquanto Moran enfatiza o potencial inovador e colaborativo, Bacich e Moran (2018, p. 12) alertam que o uso digital pode intensificar desigualdades existentes, caso haja falta de acesso a dispositivos ou internet de qualidade. Nesse cenário, a mediação pedagógica exige ainda mais sensibilidade do professor, que precisa planejar atividades inclusivas e adaptáveis, considerando as condições concretas de seus alunos.

Em suma, pode-se dizer que, a mediação pedagógica no uso de tecnologias digitais implica compreender que a inovação educacional não se reduz à adoção de ferramentas tecnológicas, mas envolve transformação nas práticas, nas relações e na cultura escolar. Trata-se de um processo intencional, fundamentado teoricamente e orientado por objetivos formativos claros. Assim, a qualidade da aprendizagem em ambientes digitais está diretamente relacionada à consistência da mediação docente, à articulação entre tecnologia e projeto pedagógico e à promoção de experiências educativas significativas e contextualizadas.

3.2 Desafios e potencialidades para professores e alunos

Os desafios e potencialidades para professores e alunos no uso pedagógico das plataformas digitais têm sido amplamente discutidos por pesquisadores da área de tecnologias educacionais, sobretudo diante da expansão dos ambientes virtuais de aprendizagem e das metodologias híbridas. Entre as potencialidades, destaca-se a ampliação das possibilidades de interação, personalização do ensino e acesso a múltiplas linguagens e recursos multimídia. Conforme Castells (2010), vivemos em uma sociedade em rede, na qual a produção e circulação do conhecimento ocorrem em fluxos

digitais, exigindo que a escola dialogue com essa nova configuração sociotécnica. Nesse contexto, as plataformas digitais permitem aprendizagem colaborativa, construção coletiva de saberes e desenvolvimento de competências digitais essenciais ao século XXI.

O uso pedagógico das plataformas digitais apresenta tanto oportunidades quanto desafios para docentes e estudantes. Entre os principais desafios destaca-se a formação docente, fundamental para desenvolver competências digitais e pedagógicas integradas. Tardif (2014) argumenta que os saberes do professor são construídos ao longo da prática profissional e precisam ser constantemente atualizados frente às mudanças sociais e tecnológicas. Nesse contexto, compreender o funcionamento das plataformas e sua aplicação pedagógica torna-se essencial para garantir aprendizagem significativa.

Perrenoud (2000) complementa, afirmando que o professor moderno deve ser capaz de articular conhecimento, tecnologia e avaliação, promovendo autonomia e engajamento do estudante. Neste sentido, compreende-se que essa visão somada ao desenvolvimento de competências digitais não deve se limitar a habilidades técnicas, mas incluir a reflexão sobre ética digital, colaboração online e estímulo ao pensamento crítico.

É neste cenário que se torna possível, a reorganização das práticas pedagógicas por meio de metodologias ativas e modelos híbridos. Moran (2015) destaca que as tecnologias digitais favorecem a flexibilização curricular e a personalização da aprendizagem, desde que articuladas a propostas pedagógicas intencionalmente planejadas. Para os estudantes, isso pode significar maior protagonismo, autonomia e engajamento; para os professores, abre-se espaço para atuação como curadores de conteúdo, mediadores e designers de experiências de aprendizagem.

Para os estudantes, as plataformas digitais oferecem potencial de engajamento e maior participação, por meio de recursos multimodais, atividades interativas e comunicação constante com o docente. No entanto, desigualdades de acesso ainda representam um obstáculo relevante. Bandeira (2021) destaca que o ensino remoto, intensificado pela pandemia, evidenciou

como estudantes com menor acesso à tecnologia enfrentam desafios significativos para permanecer no ambiente educacional, reduzindo oportunidades de interação e aprendizagem.

Nota-se neste sentido que, os desafios são igualmente significativos. A desigualdade de acesso, a precariedade da infraestrutura tecnológica e a insuficiente formação docente constituem barreiras estruturais à efetiva integração das plataformas digitais. Selwyn (2016) alerta que o discurso tecnocrático muitas vezes superestima os benefícios das tecnologias, desconsiderando aspectos sociais, econômicos e políticos que condicionam seu uso. Além disso, professores frequentemente enfrentam dificuldades relacionadas à sobrecarga de trabalho, à adaptação metodológica e à necessidade de desenvolver novas competências digitais e pedagógicas.

Por esta razão, Papert (1994) defendeu que a tecnologia, por si só, não transforma a educação; a mudança depende da forma como é integrada ao processo pedagógico. Assim, as plataformas digitais apresentam grande potencial transformador, mas exigem mediação qualificada, formação continuada e reflexão pedagógica constante. Para alunos e professores, o desafio central reside em transformar o uso instrumental das ferramentas em experiências significativas de aprendizagem, alinhadas a objetivos formativos claros e a uma concepção emancipadora de educação.

Apesar das limitações supracitadas, as plataformas digitais permitem ressignificar práticas pedagógicas. Como observa a autora deste artigo, é possível desenvolver atividades que promovam criatividade, pesquisa científica, comunicação e resolução de problemas. Contudo, para que isso ocorra, é necessária não apenas infraestrutura adequada, mas também políticas educacionais que valorizem a formação docente contínua, estratégias inclusivas e acompanhamento do engajamento estudantil.

Portanto, entende-se que as plataformas digitais não substituem o professor, mas potencializam sua atuação quando integradas de maneira crítica, reflexiva e planejada. Ao mesmo tempo, a sua implementação deve considerar desigualdades estruturais, garantindo que todos os estudantes

tenham acesso efetivo às oportunidades de aprendizagem proporcionadas pelo ambiente digital.

4. POSSIBILIDADES, OPORTUNIDADES E O USO CRÍTICO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

A análise do uso pedagógico das plataformas digitais evidencia uma tensão constante entre potencial inovador e limitações estruturais e formativas. Autores como Lévy (1999) e Kenski (2012) enfatizam o impacto transformador das tecnologias digitais no ambiente educacional: a informação é produzida, compartilhada e reinterpretada de forma colaborativa, alterando as relações entre professor, estudante e conhecimento.

Lévy, em especial, enxerga a cibercultura como uma oportunidade para a escola se integrar a um ecossistema de aprendizagem mais amplo, descentralizado e participativo. Kenski (2012) reforça que a tecnologia transforma o ensino e a aprendizagem, mas que seu efeito depende da mediação pedagógica crítica do docente.

Por outro lado, Moran (2018; 2020) problematiza que a mera presença de plataformas digitais não garante inovação pedagógica. Para ele, a intencionalidade educativa é determinante: é necessário que o uso de ferramentas digitais esteja articulado a objetivos de aprendizagem claros e a metodologias que promovam autonomia e protagonismo estudantil. Assim, observa-se que a integração tecnológica, quando desprovida de planejamento crítico, corre o risco de reduzir o ensino a atividades mecânicas e pouco significativas.

Outro ponto de tensão identificado na literatura refere-se à formação docente e à desigualdade de acesso. Tardif (2014) e Perrenoud (2000) destacam que o desenvolvimento de competências digitais e pedagógicas é essencial para que os professores possam explorar plenamente o potencial das plataformas. Sem essa formação, o uso das tecnologias pode perpetuar práticas tradicionais, reproduzindo desigualdades educacionais.

Bandeira (2021) e Bacich & Moran (2018) evidenciam que o ensino remoto emergencial aumentou essas desigualdades, afetando principalmente alunos com menor acesso à internet e dispositivos, tornando a aprendizagem mais solitária e dependente do apoio familiar.

Ao confrontar essas perspectivas, percebe-se que há consenso sobre o potencial transformador das tecnologias digitais, mas também sobre os riscos associados à falta de mediação crítica e de condições equitativas. Assim, o desafio principal não é tecnológico, mas pedagógico: como integrar plataformas digitais de forma reflexiva, inovadora e inclusiva, garantindo que todos os estudantes participem efetivamente do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a experiência do ensino remoto oferece lições importantes: a tecnologia pode amplificar a aprendizagem, mas também evidencia a necessidade de políticas públicas que assegurem infraestrutura adequada, formação docente contínua e estratégias de inclusão digital.

Além disso, a análise crítica revela divergências quanto à natureza do protagonismo estudantil. Moran (2018; 2020) e Kenski (2012) defendem que a tecnologia facilita a participação ativa do aluno, permitindo experiências colaborativas e autônomas. No entanto, Lévy (1999) alertou que o ambiente digital pode se tornar saturado de informações, exigindo do professor habilidades para orientar o estudante na seleção e interpretação crítica dos conteúdos. Tal perspectiva considera que o professor permanece como mediador indispensável, garantindo que a tecnologia seja um recurso pedagógico e não apenas um canal de transmissão de informação.

Assim, as possibilidades e oportunidades decorrentes do uso de plataformas digitais na educação estão diretamente relacionadas à ampliação dos espaços e tempos de aprendizagem, à diversificação de linguagens e à intensificação das interações em rede. Em uma sociedade marcada pela cultura digital, como analisa Castells (2010), o conhecimento circula em fluxos informacionais descentralizados, exigindo que a escola se reorganize para dialogar com essa nova ecologia comunicacional. Nesse cenário, as plataformas digitais possibilitam aprendizagem colaborativa, acesso a múltiplas

fontes de informação, produção autoral de conteúdos e desenvolvimento de competências digitais essenciais para a cidadania contemporânea.

Do ponto de vista pedagógico, as plataformas digitais favorecem a implementação de metodologias ativas, como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação. Conforme destaca Moran (2015), a tecnologia pode ampliar a personalização do ensino e promover maior protagonismo discente, desde que integrada a um projeto pedagógico coerente. Para os professores, surgem oportunidades de atuar como mediadores, curadores e designers de experiências de aprendizagem, reorganizando o processo didático de modo mais flexível, interativo e centrado no estudante.

Entretanto, a incorporação das plataformas digitais requer um uso crítico e reflexivo, que ultrapasse o mero tecnicismo. Selwyn (2016) adverte que as tecnologias educacionais não são neutras, pois estão imersas em contextos políticos, econômicos e culturais que influenciam sua implementação. Assim, o uso crítico implica analisar questões como vigilância de dados, mercantilização da educação, desigualdades de acesso e dependência de grandes corporações tecnológicas. A adoção consciente dessas ferramentas deve estar orientada por princípios éticos, pedagógicos e democráticos.

Sob uma perspectiva emancipatória, o uso crítico das plataformas digitais também dialoga com a concepção de educação problematizadora defendida por Freire (1996), na qual a tecnologia deve servir à formação de sujeitos autônomos e críticos. Isso significa promover práticas que estimulem a reflexão, a autoria, a colaboração e a análise crítica das informações circulantes no ambiente digital. Dessa forma, as plataformas digitais deixam de ser meros instrumentos operacionais e passam a constituir-se como espaços de construção coletiva do conhecimento, ampliando possibilidades educativas sem perder de vista o compromisso social da educação.

Por fim, observa-se que o equilíbrio entre inovação e criticidade é essencial. As plataformas digitais devem ser integradas ao currículo e às metodologias de ensino de forma planejada e reflexiva, promovendo a construção de conhecimento significativo e a inclusão social. Ao mesmo tempo,

é necessário reconhecer que cada contexto escolar apresenta desafios próprios, que exigem adaptação das estratégias digitais, monitoramento constante e avaliação crítica de seu impacto sobre a aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que o uso pedagógico das plataformas digitais na Educação Básica possui grande potencial para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem, promovendo metodologias inovadoras, protagonismo estudantil e possibilidades de personalização da aprendizagem. No entanto, os resultados também mostraram que sua eficácia depende de mediação pedagógica crítica, planejamento docente intencional e infraestrutura adequada, incluindo acesso a dispositivos e conectividade.

As plataformas digitais não devem ser vistas como soluções isoladas, mas como ferramentas que, quando integradas de maneira reflexiva, podem transformar a prática educativa, tornando-a mais interativa, colaborativa e significativa. A experiência recente do ensino remoto reforçou que, embora a tecnologia possa ampliar oportunidades de aprendizagem, ela também evidencia desigualdades estruturais e desafios na formação docente.

Diante disso, compreende-se que a implementação eficaz das tecnologias digitais na educação exige atenção a múltiplos fatores: formação contínua dos professores, adaptação de metodologias pedagógicas, desenvolvimento de estratégias de inclusão digital e avaliação constante do impacto das ferramentas sobre o aprendiz. Além disso, é necessário que a escola e os gestores educacionais promovam políticas que favoreçam acesso equitativo e uso consciente das tecnologias, garantindo que todos os estudantes possam se beneficiar de seus recursos.

Por fim, este estudo sugere que futuras pesquisas aprofundem a análise sobre o impacto das plataformas digitais em contextos diversos, investigando práticas pedagógicas inovadoras, estratégias de inclusão e avaliação do aprendiz mediado pela tecnologia. Dessa forma, será possível consolidar

as plataformas digitais como instrumentos de inovação educativa, fortalecendo a aprendizagem significativa e a equidade na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2018.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BANDEIRA, Denise. Educação, tecnologias digitais e ensino remoto: desafios e possibilidades. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (org.). Educação online: cenários, desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021. p. 125–140.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CRESWELL, John W. Research design: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2018.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2020. p. 27–45.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. Campinas: Papirus, 2015.

PAPERT, Seymour. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 1994.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SELWYN, Neil. Education and technology: key issues and debates. 2. ed. London: Bloomsbury, 2016.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

- Percepções de professores da Educação Infantil sobre sua competência para incluir crianças com deficiência: preditores de autoeficácia docente (Sâmela Siqueira Oliveira; Letícia Carvalho Silva Marques)

Percepções de professores da Educação Infantil sobre sua competência para incluir crianças com deficiência: preditores de autoeficácia docente

Sâmela Siqueira Oliveira

Letícia Carvalho Silva Marques

DOI: [10.5281/zenodo.18726627](https://doi.org/10.5281/zenodo.18726627)

Justificativa

A Educação Infantil é o primeiro nível da Educação Básica e, nela, as crianças devem se desenvolver integralmente nos âmbitos cognitivo, afetivo e social. Ao fazer isso, a voz das crianças com deficiência na escola chama a atenção para a importância da pedagogia inclusiva e da equidade. A percepção dos professores sobre sua expertise profissional tem uma forte influência sobre as metodologias, os recursos pedagógicos e a construção de ambientes inclusivos. Conseqüentemente, uma melhor compreensão do que são as fontes de eficácia, e de como a preparação inicial, as experiências profissionais e o suporte institucional podem promover a autoeficácia dos professores na Educação Infantil.

A autoeficácia está ligada não apenas ao domínio do conteúdo técnico, mas também às crenças dos indivíduos sobre sua capacidade de enfrentar dificuldades de forma construtiva e apoiar uma aprendizagem significativa. Por essa razão, o estudo dos preditores dessa autoeficácia na Educação Infantil pode contribuir para propor mecanismos de formação inicial e continuada mais uniformes que atendam às necessidades da educação inclusiva.

Essa reflexão alimenta debates sobre políticas públicas, currículos de formação e processos de desenvolvimento profissional, de acordo com a Linha

de Pesquisa 3 do PROFEI, que norteiam aos processos de formação de educadores para a concretização da educação inclusiva.

Objetivos

Avaliar a autoeficácia de professores da Educação Infantil para implementar práticas naturalistas em rotinas que promovam a participação de crianças com deficiência e verificar se (e como) os professores reconhecem e registram quando a criança progride em função de estratégias pedagógicas que eles aplicaram para o bom desenvolvimento da criança.

Objetivos Específicos

-Descrever os fatores formativos, profissionais e institucionais que moldam a autoeficácia docente na Educação Infantil.

-Investigar como a competência dos professores de Educação Infantil é abordada no que em relação ao desenvolvimento de atitudes para ensinar de maneira inclusiva quando se trata de crianças com deficiência.

-Examinar as relações entre formação inicial, educação continuada, experiência profissional e suporte pedagógico e níveis de autoeficácia percebida nos professores.

Referencial Teórico

A Educação Infantil é a primeira fase da Educação Básica e um momento decisivo para a instalação de práticas pedagógicas inclusivas. A partir disso, a necessidade de explorar a percepção dos professores sobre sua práxis em relação ao envolvimento de crianças com deficiência torna-se evidente.

Como Kramer (2003) coloca, cuidar da infância faz com que se entenda a pluralidade de experiências das quais as crianças fazem parte, e que a formação docente em si se torna um fator-chave para garantir ações pedagógicas que respeitem a diversidade. Isso é o que Mantoan (2003) quer dizer quando se refere à ideia de inclusão escolar, que, por sua vez, contradiz a ideia de que a educação infantil para crianças com deficiência gira em torno apenas de se sentar: ela refere-se a mudanças estruturais e curriculares que são capazes de possibilitar o acesso, a permanência e o desenvolvimento completo de todos os alunos.

É fundamental que a competência percebida pelos professores de Educação Infantil tenha uma influência direta sobre sua prática pedagógica e, conseqüentemente, sobre a experiência educacional de cada criança como indivíduo único. Segundo Mittler (2003), a educação inclusiva é um processo de desenvolvimento escolar, envolvendo mudanças culturais, políticas e educacionais.

Essas mudanças na Educação Infantil estão associadas à autoeficácia dos professores; quando acreditam em sua capacidade, mostram-se mais dispostos a ser engenhosos e a buscar meios criativos e diversificados para atender cada criança com deficiência.

A autoeficácia foi originalmente cunhada por Bandura (1997), que se refere à autoeficácia como a convicção de alguém na sua capacidade de organizar e executar cursos de ação necessários para a consecução de objetivos. A partir do contexto educacional, a ciência educacional pode usar essa teoria para explicar como os professores agem de modo que as crenças de autoeficácia afetem o desempenho do professor: como eles escolhem quais práticas pedagógicas irão utilizar, seu compromisso ao longo do tempo diante dos desafios e como transformam más experiências em episódios de aprendizado na prática diária.

Na Educação Infantil, os professores que se veem como competentes são mais propensos a construir estratégias inclusivas e lidar com a diversidade em sala de aula. Nóvoa (1995) destaca que a formação dos professores é um processo ao longo da vida e que transcende a dimensão dos conteúdos

acadêmicos em prol de experiências, reflexões e trocas pedagógicas. Em termos de inclusividade, tal formação precisa apreciar a importância não só das habilidades técnicas, mas também das atitudes e valores que reforçam a autoeficácia do professor.

Stainback e Stainback (1999) enfatizam que a educação inclusiva envolve o trabalho conjunto incluindo os esforços de professores, administradores e da comunidade. Nesse sentido, é possível revigorar a percepção de autoeficácia do professor quando ele também se sente de mãos dadas com o apoio coletivo, favorecendo a construção de espaços inclusivos desde a Educação Infantil. Um exemplo prático: em uma turma do Infantil III, a professora, a TAE e a família planejam juntas um quadro de escolhas para o lanche e um roteiro visual para as transições pátio e sala e em duas semanas, a criança que chorava diariamente nesse momento passa a realizar três pedidos funcionais (apontar e vocalizar “quero”) e a antecipar o próximo passo da rotina, o que leva a professora a relatar maior confiança para adaptar outras atividades e engajar os colegas como mediadores.

No Brasil, existem leis que reforçam o princípio da inclusão. A LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) dizem que os sistemas devem garantir práticas pedagógicas respeitando a diversidade. Essas diretrizes têm impacto na regulamentação da formação e atividade docente, e estabelecem um ambiente jurídico vinculante que pode moldar positivamente o senso de eficácia dos professores.

Portanto, identificar quais são os preditores da autoeficácia nos permite saber o que pode ser melhorado na formação. Para Conceição (2018), a preparação docente para a educação inclusiva não deve ser apenas baseada em aulas, mas deve incluir atitudes e valores. A autora afirma que professores com uma rede de apoio relataram maior autoeficácia, o que reforça sua capacidade de atender às demandas de inclusão.

Conceição (2020) destaca que a formação adicional tem um valor estratégico importante para aumentar a autoeficácia entre os professores, especialmente quando oferecemos espaço para reflexão crítica e troca de

experiências. Em relação à Educação Infantil, essa formação pode ser crucial para a decisão de indivíduos que passam a se ver como competentes para incluir crianças com deficiência em seus planejamentos e em suas práticas educacionais para uma inclusão acolhedora e eficaz.

Pesquisas realizadas em níveis nacionais e internacionais demonstraram que a autoeficácia dos professores está diretamente correlacionada com a qualidade da prática inclusiva (Tschannen-Moran; Woolfolk Hoy, 2001; Conceição, 2020). Ou seja, o estudo dos determinantes da autoeficácia em professores de Educação Infantil permite entender como questões formativas, institucionais e pessoais se entrelaçam, o que pode favorecer diretrizes políticas e práticas pedagógicas voltadas para a inclusão.

Metodologia

O estudo será qualitativo, com caráter descritivo e exploratório abordando as percepções dos professores de Educação Infantil sobre sua competência para incluir alunos com deficiência e preditores em sua autoeficácia docente. Como Mynayo (2016) sugere, a pesquisa qualitativa permite capturar significados e interpretações que os sujeitos atribuem às suas experiências; a descrição garante o detalhamento do que é observado e a exploratória amplia o conhecimento sobre variáveis ainda não amplamente estudadas.

O campo de estudo será formado por professores de Educação Infantil de escolas públicas municipais, que foram intencionalmente amostrados (GIL, 2019), incluindo apenas aqueles que têm experiência com turmas que possuem alunos com deficiência em suas próprias classes.

A coleta de dados será em duas frentes, por um lado o uso de questionários mistos (questões fechadas em uma escala Likert e abertas) e, em segundo, a realização de entrevistas semiestruturadas. Os questionários abordarão percepções gerais com relação à autoeficácia docente, seguindo as referências de Bandura (1997) e Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001) para

esta seção. As entrevistas visam histórias individuais sobre problemas de rotina enfrentados pelos professores em sala de aula e práticas de inclusão com base em Flick (2009).

O tratamento dos dados ocorrerá com a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e será organizado em três etapas: pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. A triangulação de questionários e entrevistas permitirá maior coerência e confiabilidade ao detectar comunalidades, desvios e influências na autoeficácia docente. Na análise, manteremos princípios metodológicos na pesquisa qualitativa (YIN, 2016) que garantem a validade científica dos resultados e relevância para a compreensão de como as percepções de competência e autoeficácia docente se relacionam à implementação de práticas inclusivas no nível da Educação Infantil.

Recursos Educacionais

O produto será um recurso educacional na forma de um guia digital para apoiar a prática inclusiva na Educação Infantil, que visa o aprimoramento da autoeficácia docente. Seu objetivo principal é ajudar os professores a reconhecerem suas habilidades e adotarem estratégias de ensino para alcançar crianças com deficiência.

O uso de um formato digital é justificado devido ao fácil acesso, à possibilidade de manter-se atualizado e por alcançar um público ampliado entre professores, diretores e formadores; também permite acessibilidade usando vários tipos de dispositivos, como computadores, tablets ou celulares. O conteúdo do guia será estruturado, com base nos aspectos acima mencionados, de modo que inclui:

fundamentos teóricos e conceituais sobre autoeficácia docente e educação inclusiva com referências como Bandura 1997; Mantoan 2003; Conceição 2020;

narrativas de professores que atuam na Educação Infantil que vivenciaram desafios relacionados às diferenças dentro de um ambiente de

ensino e obtiveram sucesso em superá-los mencionando alguns procedimentos de práticas bem-sucedidas; e

propostas práticas para reflexão a nível individual pelo professor, como guias de observação, estudos de caso, diretrizes de planos de aula adaptados ou exercícios de autoavaliação.

Assim, o guia assumirá uma natureza formativa e instrumental que permite a articulação entre teoria, prática e reflexão crítica. Além de ser utilizado como formação inicial e continuada, esse guia será disseminado através de um ambiente virtual de acesso aberto para garantir uso gratuito e democrático.

Também incluirá materiais multimídia, como vídeos, podcasts e links suplementares, para proporcionar uma melhor experiência ao usuário. Assim, o material é destinado a favorecer tanto a tarefa pedagógica imediata quanto a formação profissional continuada, reforçando a prática inclusiva e a autopercepção de competência dos professores na Educação Infantil.

Referências

BANDURA, Albert. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman, 1997.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. *Formação docente para a educação inclusiva: desafios e possibilidades*. São Paulo: Cortez, 2018.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. *Práticas pedagógicas inclusivas: reflexões e experiências formativas*. Campinas: Papirus, 2020.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019. KRAMER, Sonia. *Infância e educação infantil*. São Paulo: Papirus, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

YIN, Robert K. *Pesquisa qualitativa: do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

- Projeto de pesquisa: formação docente utilizando o método Trauma-informada: regulação emocional e comportamento escolar (Leticia Carvalho Silva Marques; Sâmela Siqueira Oliveira)

Projeto de pesquisa: formação docente utilizando o método Trauma-informada: regulação emocional e comportamento escolar

Leticia Carvalho Silva Marques

Sâmela Siqueira Oliveira

DOI: [10.5281/zenodo.18788462](https://doi.org/10.5281/zenodo.18788462)

Introdução

A educação inclusiva busca atender às necessidades de todos os alunos, garantindo

uma aprendizagem de qualidade e reafirmando o direito de cada criança de ser respeitada em suas singularidades e de aprender em um ambiente que favoreça seu desenvolvimento integral. MENDES (2020, p. 15-16) afirma:

Toda pessoa tem o direito de acesso à educação de qualidade na escola regular e de atendimento especializado complementar, de acordo com suas especificidades.

Toda pessoa aprende, sejam quais forem as particularidades intelectuais, sensoriais e físicas do estudante, partimos da premissa de que todos têm potencial de aprender e ensinar.

O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular, pois as necessidades educacionais e o desenvolvimento de cada estudante são únicos.

O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos, e a experiência de interação entre pessoas diferentes é fundamental para o pleno desenvolvimento de qualquer pessoa.

A educação inclusiva diz respeito a todos, uma vez que a diversidade é uma característica inerente a qualquer ser humano.

Apesar de ser um tema discutido há anos e regulamentado por legislações vigentes, ainda existem lacunas sobre como os profissionais da educação, principalmente da rede pública de ensino, devem lidar com os aspectos emocionais de seus alunos. É importante compreender o impacto das emoções no comportamento em sala de aula e, conseqüentemente, na

aprendizagem. Para que uma criança aprenda de forma efetiva, é essencial que esteja em um ambiente onde se sinta segura, acolhida e confortável, onde possa ser ouvida e valorizada. Assim, os profissionais da educação devem criar espaços que promovam acolhimento e bem-estar, compreendendo as emoções dos alunos, e a partir dessa compreensão adaptar as práticas pedagógicas aos desafios emocionais e comportamentais que surgem no cotidiano escolar.

Justificativa

Estudos indicam que a formação docente em competências emocionais é fundamental para o desenvolvimento de ambientes escolares inclusivos e seguros. Atualmente os professores da rede pública têm enfrentado uma série de dificuldades relacionadas ao aumento de alunos com problemas emocionais e comportamentais, como ansiedade, depressão e crises de agressividade. Tais situações, quando não são compreendidas a partir de uma perspectiva ampliada, podem gerar exclusão, punições desproporcionais ou até reforçar estigma e por isso construir um ambiente de ensino equilibrado, harmonioso e favorável à aprendizagem é um grande desafio que exige do professor conhecimentos e competências emocionais e metodológicas.

A formação docente em competências socioemocionais é, portanto, indispensável. Um professor preparado consegue enxergar o sofrimento por trás de um comportamento, compreender seus impactos na aprendizagem e intervir de modo mais sensível e pedagógico. Nesse contexto, a abordagem trauma-informada tem ganhado destaque por propor uma mudança de paradigma: em vez de perguntar “o que há de errado com essa criança?”, busca-se compreender “o que aconteceu com ela?” (YADAV, MCNAMARA E GUNTURU 2024). Quando aplicadas ao ambiente escolar, essas práticas permitem que o professor reconheça que muitos comportamentos considerados desafiadores são, na verdade, expressões de dor emocional. Assim, em vez de reagir com punição, o educador pode responder com estratégias que promovam acolhimento, autorregulação e aprendizagem. Essa

mudança de olhar não apenas contribui para a redução de incidentes disciplinares, mas também fortalece a autoestima e a participação ativa dos alunos.

Objetivo

Objetivo Geral:

Investigar o impacto da formação docente trauma-informada na regulação emocional e no comportamento escolar de alunos com necessidades especiais.

Objetivos Específicos:

Analisar a eficácia de protocolos de sala trauma-informada na melhoria do ambiente escolar

Avaliar a impressão e opinião de docentes e gestores sobre a implementação de práticas inclusivas e trauma-informadas.

Implementar ajustes no ambiente que sejam de baixo custo econômico que favoreçam a autorregulação emocional dos alunos.

Referencial Teórico

A formação docente em competências emocionais é um tema relativamente novo na área da educação tendo em vista que a ideia de inteligência emocional só começou a se popularizar globalmente a partir da década de 90 e teve como um de seus principais divulgadores o livro *Inteligência Emocional* (1995), de Daniel Goleman. No Brasil, essa perspectiva foi consolidada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que incluiu as competências socioemocionais em suas dez competências gerais (BRASIL, 2018). Isso significa que habilidades como empatia, autocontrole, cooperação e

respeito à diversidade devem ser trabalhadas de forma transversal em toda a educação básica.

No campo da inclusão, autores como Dantas (2023) reforçam que o processo educativo de estudantes com deficiência não pode desconsiderar suas necessidades emocionais principalmente pelo fato de que as emoções dos alunos são um fator muito importante que colabora para o desenvolvimento de uma autoimagem positiva, fortalece sua autoestima e promove a participação ativa e prazerosa na escola. Para (ROSA, 2017 apud DANTAS, 2023, pág 8) “A inclusão efetiva requer a consideração não apenas das necessidades acadêmicas, mas também das necessidades emocionais e sociais dos estudantes com deficiência.”

A criança com deficiência naturalmente em seu cotidiano já é exposta a um ambiente de muitos desafios sejam eles relacionados a acessibilidade e segurança quanto às relações sociais e emocionais fazendo com que se sintam em constante sobrecargas emocionais e maior incidência de situações traumáticas que afetam direta ou indiretamente seu aprendizado.

Os indivíduos com deficiências, vistos como “doentes” e incapazes, sempre estiveram em situação de maior desvantagem, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade popular e da assistência social, e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação. Ainda hoje, constata-se a dificuldade de aceitação do diferente no seio familiar e social, principalmente do portador de deficiências múltiplas e graves, que na escolarização apresenta dificuldades acentuadas de aprendizagem (BRASIL, 2001, p. 7).

As práticas trauma-informadas surgem como resposta a esse cenário. Introduzidas inicialmente na área da saúde por Harris e Fallot (2001), elas foram definidas como um conjunto de princípios que visam criar ambientes seguros, previsíveis e sensíveis às experiências de adversidade. YADAV, MCNAMARA E GUNTURU (2024) destacam:

Os elementos comuns da terapia informada sobre traumas incluem:
Psicoeducação: Fornecer informações sobre reações de estresse, lidar com lembranças de traumas e gerenciar o sofrimento.
Regulação emocional e habilidades de enfrentamento.
Exposição imaginária.
Processamento cognitivo, reestruturação e criação de significado.

Visando emoções como trauma, culpa, vergonha, raiva, pesar ou tristeza.

“Essas terapias são aplicadas em contextos de saúde comportamental para criar um ambiente seguro e acolhedor que promova a cura e a resiliência, ao mesmo tempo que integra a conscientização sobre o trauma em todas as facetas do tratamento.” (YADAV, MCNAMARA, GUNTURU,2024). Quando aplicadas ao ambiente escolar, essas práticas permitem que o professor reconheça que muitos comportamentos considerados desafiadores são, na verdade, expressões de dor emocional. Assim, em vez de reagir com punição, o educador pode responder com estratégias que promovam acolhimento, autorregulação e aprendizagem. Essa mudança de olhar não apenas contribui para a redução de incidentes disciplinares, mas também fortalece a autoestima e a participação ativa dos alunos.

Metodologia

Tipo de Pesquisa: Qualitativa, com abordagem exploratória.

Público Alvo: Docentes e gestores de escolas públicas que atendem alunos com necessidades educacionais especiais.

Instrumentos

Observações de Clima de Sala: Observação e registros sobre interações e ambiente escolar.

Entrevistas: Coleta de dados através de perguntas objetivas a professores e gestores sobre práticas pedagógicas e emocionais.

Avaliação do estado emocional de docentes e alunos antes e depois da aplicação do protocolo no ambiente escolar.

Procedimentos

- 1- Revisão de literatura sobre educação inclusiva, regulação emocional e práticas trauma-informadas.
- 2- Capacitação dos docentes em regulação emocional e protocolos trauma-informados.
- 3- Implementação de ajustes ambientais de baixo custo (ex.: cantos de autorregulação, linguagem acolhedora, rotinas previsíveis).
- 4- Aplicação do protocolo trauma-informado em sala de aula.
- 5- Monitoramento contínuo e coleta de dados ao longo do semestre.

Recurso Educacional

O Recurso educacional que será utilizado será o desenvolvimento de um protocolo de ação em sala de aula, voltado para docentes da rede pública, que consistirá em um guia prático e interativo que irá auxiliar os professores a implementarem estratégias de regulação emocional e práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula. O protocolo incluirá:

- 1- Orientações sobre identificação de sinais emocionais e comportamentais de alunos com necessidades especiais;
- 2- Estratégias de intervenção breve e de baixo custo, como ajustes no ambiente físico, organização da rotina e estímulos sensoriais;
- 3- Atividades de regulação emocional que possam ser aplicadas em sala de aula, individualmente ou em grupo;
- 4- Dicas para criar um ambiente seguro e acolhedor, promovendo empatia, respeito e valorização das singularidades de cada aluno;
- 5- Checklist de acompanhamento para que os docentes registrem observações sobre o clima da sala e evolução emocional dos alunos;
- 6- Materiais de apoio, como cartilhas, infográficos e vídeos curtos explicativos sobre práticas trauma-informadas.

O desenvolvimento desse recurso visa capacitar os professores a lidarem com situações emocionais complexas e assim promoverem um

ambiente escolar mais inclusivo, seguro e acolhedor e com isso reduzir incidentes comportamentais e aumentar o tempo de aprendizagem ativa;

O recurso será disponibilizado em formato digital e poderá ser impresso pelos docentes, para ser consultado durante a prática pedagógica e utilizado em formações continuadas. Será estruturado de maneira prática e acessível, permitindo que educadores com diferentes níveis de experiência consigam aplicar as estratégias de forma imediata em sala de aula.

Conclusão

A implementação de formação docente trauma-informada, aliada à compreensão das emoções e à promoção da autorregulação, é fundamental para criar ambientes escolares seguros e acolhedores. Este projeto visa ajudar na preparação de professores que possam efetivamente apoiar as necessidades emocionais e comportamentais de crianças com deficiência, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 17/2001. Ministério da Educação. Brasília, 2001. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 29 set. 2025.

DANTAS, S. A. S. M. *Educação emocional como ferramenta para inclusão*. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/29234/1/SASMD27112023.pdf>. Acesso em: 28 set. 2025.

MENDES, Rodrigo Hübner (org.). *Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

YADAV G, MCNAMARA S, GUNTURU S. Terapia Informada sobre Trauma. [Atualizado em 16 de agosto de 2024]. Em: StatPearls [Internet]. Ilha do Tesouro (FL): StatPearls Publishing; jan. de 2025. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK604200/#>. Acesso em: 28 set. 2025.

**- Uma experiência de protagonismo estudantil no Ensino Fundamental
(Roseli Aparecida da Silva; Dyeine Lorryne Dias Paixão Ferreira;
Cleriston Barbi Queiroz, Simone Ferreira Vittorazi, Gleici Simone Faneli do
Nascimento)**

Uma experiência de protagonismo estudantil no Ensino Fundamental

Roseli Aparecida da Silva

Dyeine Lorryne Dias Paixão Ferreira

Cleriston Barbi Queiroz

Simone Ferreira Vittorazi

Gleici Simone Faneli do Nascimento

DOI: [10.5281/zenodo.18764653](https://doi.org/10.5281/zenodo.18764653)

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar e refletir sobre a experiência pedagógica do projeto “Jornal de Parede: Vozes e Ideias em Exposição”, desenvolvido com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I em uma escola pública municipal de Mirassol d’Oeste – MT. O estudo fundamenta-se nos pressupostos teóricos de Paulo Freire, Célestin Freinet e Jean Piaget, articulados à perspectiva da educação democrática, do protagonismo estudantil e do letramento crítico. O jornal de parede é compreendido como uma prática pedagógica inovadora capaz de favorecer a autonomia, a criticidade, a expressão escrita e o diálogo no ambiente escolar. A metodologia adotada caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, configurando-se como relato de experiência pedagógica. Os resultados evidenciam que a implementação do jornal de parede possibilitou o desenvolvimento do senso crítico, da participação ativa, do letramento e da formação cidadã dos estudantes, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem de forma significativa e colaborativa. Conclui-se que práticas pedagógicas dialógicas e participativas contribuem para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e centrada no estudante como sujeito ativo de sua aprendizagem.

Palavras-chave: Protagonismo estudantil. Ensino fundamental. Práticas pedagógicas. Educação democrática.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem passado por transformações significativas que demandam a ressignificação das práticas pedagógicas, de modo a atender às exigências de uma sociedade cada vez mais plural,

dinâmica e participativa. Nesse cenário, torna-se imprescindível que a escola se constitua como um espaço de diálogo, de construção coletiva do conhecimento e de promoção do protagonismo estudantil, favorecendo o desenvolvimento integral dos educandos e sua formação cidadã.

Diante desse contexto, o presente artigo apresenta e analisa a experiência pedagógica do projeto “Jornal de Parede: Vozes e Ideias em Exposição”, desenvolvido no ano letivo de 2024 com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I em uma escola pública municipal de Mirassol d’Oeste – MT. A proposta emergiu das curiosidades e inquietações manifestadas pelos próprios alunos acerca do ambiente escolar, das relações interpessoais e das situações cotidianas vivenciadas na instituição.

Inspirada na pedagogia de Célestin Freinet, a iniciativa consistiu na criação de um espaço democrático de expressão, por meio do qual os estudantes puderam registrar opiniões, críticas, elogios e questionamentos organizados nas categorias: “Eu critico”, “Eu proponho”, “Eu quero saber” e “Eu felicito”. Tal organização favoreceu a escuta ativa e a participação efetiva dos alunos nas discussões relacionadas à vida escolar, promovendo uma cultura de diálogo, corresponsabilidade e respeito às diferentes opiniões.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos. Ademais, o trabalho dialoga com as orientações da Base Nacional Comum Curricular, que enfatiza o desenvolvimento de competências socioemocionais, do pensamento crítico e da cultura participativa no ambiente escolar.

Nesse sentido, o objetivo geral deste artigo consiste em analisar a contribuição do jornal de parede como estratégia pedagógica para o desenvolvimento do protagonismo estudantil, da autonomia e do letramento crítico. Como objetivos específicos, busca-se: (a) discutir os fundamentos teóricos que sustentam a proposta; (b) descrever a metodologia de implementação do projeto; e (c) refletir sobre os resultados obtidos no processo de aprendizagem e na formação cidadã dos estudantes.

A metodologia adotada caracteriza-se como qualitativa, de cunho descritivo e interpretativo, configurando-se como um relato de experiência pedagógica. A análise fundamenta-se em referenciais teóricos da educação crítica e participativa, destacando as contribuições de Paulo Freire, Célestin Freinet, Jean Piaget e estudos contemporâneos sobre letramento crítico e educação democrática.

2. Educação dialógica e protagonismo estudantil: fundamentos freireanos

A compreensão do jornal de parede como estratégia pedagógica exige, inicialmente, a análise do conceito de educação dialógica, amplamente desenvolvido por Paulo Freire. Para o autor, a educação não pode ser concebida como um processo unilateral de transmissão de conteúdos, mas sim como uma prática social baseada no diálogo, na problematização da realidade e na construção coletiva do conhecimento.

Freire critica a denominada “educação bancária”, caracterizada pela simples deposição de conteúdos nos estudantes, defendendo, em contraposição, uma educação libertadora e participativa. Nessa perspectiva, educador e educando assumem papéis ativos na construção do conhecimento, mediados pelo mundo e pelas experiências sociais vividas.

A educação dialógica pressupõe uma relação horizontal entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, valorizando a escuta, a comunicação e a reflexão crítica sobre a realidade. Tal concepção rompe com modelos tradicionais de ensino e reconhece o estudante como sujeito histórico, capaz de interpretar e transformar o contexto em que vive.

Nesse sentido, o jornal de parede constitui-se como um espaço pedagógico de expressão e escuta, no qual os estudantes assumem o papel de protagonistas da aprendizagem. Ao registrar críticas, propostas, dúvidas e elogios, os alunos exercitam a leitura e a escrita como práticas sociais significativas, vinculadas à realidade escolar. Essa prática materializa o

princípio freireano de que a educação deve partir do contexto do educando e promover a conscientização crítica sobre sua realidade.

Outro aspecto central na pedagogia freireana refere-se à relação entre leitura da palavra e leitura do mundo. A alfabetização, para Freire, não se limita ao domínio do código escrito, mas envolve a compreensão crítica da realidade social. Assim, ao escreverem sobre o cotidiano escolar, os alunos exercitam essa leitura ampliada do mundo, utilizando a linguagem como instrumento de reflexão e intervenção social.

Portanto, o jornal de parede fundamenta-se na concepção freireana de educação como prática de liberdade, na qual o diálogo, a reflexão crítica e a participação ativa dos estudantes constituem elementos centrais para o desenvolvimento do protagonismo estudantil e da formação cidadã.

2.1 O jornal escolar na perspectiva de Célestin Freinet

A proposta do jornal de parede dialoga diretamente com os princípios pedagógicos de Célestin Freinet, educador francês que defendeu a escola como espaço de expressão livre, cooperação e produção coletiva do conhecimento. Para Freinet, a escrita deve estar vinculada à vida real dos estudantes, possibilitando que eles se expressem de forma autêntica e significativa.

O jornal escolar, segundo Freinet, constitui-se como um instrumento pedagógico que permite aos alunos produzir textos livres, compartilhar experiências e participar ativamente da vida escolar. Diferentemente das redações tradicionais, frequentemente descontextualizadas, o jornal escolar valoriza a autoria dos estudantes e a relevância social dos textos produzidos.

Nesse contexto, o jornal de parede pode ser compreendido como uma adaptação contemporânea das propostas freinetianas, mantendo o princípio da livre expressão e da participação coletiva. Ao escreverem suas opiniões sobre o cotidiano escolar, os alunos desenvolvem habilidades linguísticas, cognitivas e socioemocionais, além de fortalecerem o senso de pertencimento à comunidade escolar.

A pedagogia de Freinet enfatiza ainda a cooperação entre os estudantes. O jornal escolar não é apenas um espaço de expressão individual, mas um instrumento de construção coletiva do conhecimento. As rodas de conversa realizadas após a leitura das produções reforçam esse caráter colaborativo, permitindo que os alunos dialoguem, argumentem e reflitam sobre diferentes pontos de vista.

2.2 Protagonismo estudantil e educação democrática

O conceito de protagonismo estudantil tem sido amplamente discutido no campo educacional, sendo compreendido como a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento e na tomada de decisões relacionadas ao ambiente escolar. O protagonismo implica reconhecer o aluno como sujeito histórico e social, capaz de agir, refletir e intervir em sua realidade.

Práticas pedagógicas que valorizam a participação dos estudantes contribuem para a construção de uma educação democrática, baseada no diálogo, na cooperação e no respeito à diversidade de opiniões. O jornal de parede constitui-se como uma dessas práticas, ao oferecer um espaço para que os alunos expressem suas ideias e sejam ouvidos pela comunidade escolar.

O protagonismo estudantil envolve dimensões individuais e coletivas, uma vez que as ações dos estudantes se articulam com os interesses e necessidades do grupo social ao qual pertencem. Dessa forma, o aluno passa a compreender o alcance social de suas produções e a reconhecer-se como agente de transformação no contexto escolar.

A promoção do protagonismo está diretamente relacionada ao desenvolvimento da autonomia, entendida como a capacidade de tomar decisões, assumir responsabilidades e participar ativamente da vida social. Nesse sentido, práticas que estimulam a participação ativa contribuem para a formação de sujeitos críticos, responsáveis e conscientes de seu papel na sociedade.

2.3 Letramento crítico e formação cidadã

O conceito de letramento crítico refere-se à capacidade de utilizar a leitura e a escrita para compreender, analisar e transformar a realidade social. Diferentemente do letramento tradicional, que se limita ao domínio técnico da linguagem, o letramento crítico envolve a interpretação reflexiva dos textos e a participação ativa dos sujeitos na construção de significados.

O jornal de parede contribui significativamente para o desenvolvimento do letramento crítico, pois possibilita aos alunos escrever sobre temas relevantes de seu cotidiano escolar, exercitando a argumentação, a reflexão e a consciência social. Ao registrar críticas, propostas e dúvidas, os estudantes utilizam a linguagem como instrumento de análise e intervenção na realidade.

Essa prática relaciona-se diretamente à formação cidadã, pois estimula a reflexão sobre valores éticos, direitos, deveres e convivência social. Ao discutir questões relacionadas ao comportamento, às regras escolares e às necessidades da comunidade, os alunos desenvolvem competências socioemocionais e ampliam sua compreensão sobre o funcionamento da vida em sociedade.

2.4 O papel do professor como mediador do conhecimento

A implementação do jornal de parede evidencia a importância do professor como mediador do processo educativo. Na perspectiva da educação crítica e participativa, o docente deixa de ser o detentor exclusivo do conhecimento para assumir o papel de facilitador, orientador e incentivador da aprendizagem.

Essa mediação envolve a escuta ativa, o respeito às opiniões dos alunos e a valorização de suas produções, elementos fundamentais para o desenvolvimento do protagonismo estudantil. Ao organizar as rodas de conversa e promover o diálogo, o professor contribui para a construção de um ambiente escolar mais democrático e participativo.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, configurando-se como um relato de experiência pedagógica desenvolvido no ano letivo de 2024. O projeto foi implementado com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I em uma escola pública municipal situada no município de Mirassol d'Oeste – MT.

A execução do projeto ocorreu entre os meses de abril e outubro, envolvendo diferentes etapas: sensibilização inicial, produção textual, leitura coletiva e realização de rodas de conversa semanais. Inicialmente, promoveu-se uma roda de conversa para apresentação da proposta, ressaltando a importância da comunicação, do respeito às opiniões e do exercício da cidadania no ambiente escolar.

Posteriormente, foi confeccionado um painel de tecido contendo quatro bolsos, identificados pelas expressões: “Eu critico”, “Eu proponho”, “Eu quero saber” e “Eu felicito”. Durante a semana, os estudantes registravam suas contribuições em pequenos papéis, depositando-os no bolso correspondente. As produções eram autorais e assinadas, estimulando o senso de responsabilidade e a autoria dos estudantes.

Semanalmente, realizavam-se rodas de conversa nas quais as frases eram lidas e discutidas coletivamente com a mediação da professora, da coordenação pedagógica e da gestão escolar. Esse momento constituiu-se como espaço de diálogo, reflexão e esclarecimento de dúvidas, fortalecendo a participação ativa dos alunos na construção do ambiente escolar.

Os dados analisados foram constituídos pelas produções escritas dos estudantes, pelas observações realizadas durante as rodas de conversa e pelas reflexões pedagógicas dos professores envolvidos no projeto. A análise ocorreu de forma interpretativa, buscando compreender as contribuições do jornal de parede para o desenvolvimento do protagonismo estudantil, da autonomia e do pensamento crítico.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos evidenciam que o jornal de parede contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento do protagonismo estudantil e para a construção de um ambiente escolar mais participativo e democrático. Observou-se maior interesse dos estudantes pelas atividades propostas, com participação ativa na produção escrita e nas discussões coletivas.

Ao longo do projeto, verificaram-se avanços na capacidade de argumentação, na organização das ideias e na expressão oral e escrita dos alunos. As categorias “Eu critico” e “Eu proponho” possibilitaram reflexões sobre comportamentos, regras e necessidades da escola, favorecendo o exercício do pensamento crítico e da responsabilidade social.

A categoria “Eu quero saber” mostrou-se relevante para o desenvolvimento da curiosidade investigativa, estimulando os alunos a formular perguntas e buscar respostas por meio do diálogo com professores e gestores escolares. Por sua vez, a categoria “Eu felicito” contribuiu para a valorização das atitudes positivas, fortalecendo vínculos afetivos e a cultura do respeito mútuo.

Outro resultado expressivo foi a proposição, por parte dos estudantes, da instalação de um bicicletário na escola, demonstrando engajamento na melhoria do espaço escolar e preocupação com a sustentabilidade. A acolhida da sugestão pela gestão escolar reforçou a importância de ouvir e valorizar a voz dos estudantes.

Os achados corroboram as concepções de Freire e Freinet, ao demonstrar que práticas pedagógicas baseadas no diálogo e na participação ativa contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos. O jornal de parede mostrou-se, portanto, um recurso pedagógico eficaz para integrar leitura, escrita, oralidade e formação cidadã em uma perspectiva interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o projeto “Jornal de Parede: Vozes e Ideias em Exposição” constituíram-se como uma prática pedagógica significativa, capaz de promover o protagonismo estudantil, a autonomia e o desenvolvimento do pensamento crítico. A experiência evidenciou que, quando os alunos são estimulados a expressar suas ideias e participar das decisões relacionadas ao ambiente escolar, tornam-se sujeitos mais engajados, responsáveis e conscientes de seu papel social.

O jornal de parede revelou-se um instrumento pedagógico inovador, alinhado às concepções de educação democrática e participativa, contribuindo para a construção de aprendizagens significativas e para a formação cidadã dos estudantes. Destaca-se, ainda, o papel do professor como mediador do processo educativo, incentivando o diálogo, a reflexão e a participação ativa dos alunos.

Diante dos resultados alcançados, recomenda-se a ampliação de práticas pedagógicas semelhantes em diferentes contextos educacionais, visando fortalecer uma educação crítica, inclusiva e transformadora, na qual os estudantes assumam o papel de protagonistas de sua própria aprendizagem e agentes de mudança em seu meio social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

FREINET, Célestin. A educação do trabalho. 3. ed. Lisboa: Estampa, 1974.

FREINET, Célestin. O jornal escolar. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

